



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA DIRECCIÓN ACTORAL COMO EJE DE LA PUESTA EN ESCENA.  
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA PEDAGOGÍA EN DIRECCIÓN  
TEATRAL.

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de  
Posgrado Maestría en Artes para optar al grado y título de Maestría Académica en  
Artes con Énfasis en Artes Escénicas

EDUARDO FABIÁN CARDOZO SALES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica  
2020

A mi madre Elsa Sales y a mi padre Mario Radesca.

A mi querido maestro de siempre Berto Fontana.

A mi esposa Shirley Rodríguez.

## **Agradecimientos**

El sentido de agradecimiento es grande. Los agradecimientos específicos muchos. Intentaré un reconocimiento más o menos cronológico a algunas de las personas que incidieron directamente en este trabajo.

Además de primeros en la dedicación, también primeros en los agradecimientos. A mi madre Elsa Sales y mi padre Mario Radesca, por apoyarme siempre en mis estudios. Por siempre tener claro y transmitirme que el interés personal y la pasión son claves en los caminos de estudio. Reconozco en ellos mi determinación en elegir un tema de tesis ligado a mi pasión, a mis objetivos profesionales y sociales.

A la Escuela Multidisciplinaria de Artes Dramáticas (EMAD), anteriormente conocida como Escuela Municipal de Artes Dramáticas Margarita Xirgu, pilar de la formación en teatro del Uruguay y donde consolidé bases importantísimas del investigador teatral que soy. Seré injusto al nombrar a algunos docentes y no a todos pero prefiero esta injusticia a la otra: Berto Fontana, Levón, Elena Zuasti, Cecilia Baranda, María Azambuya, Nelly Goitiño, Tito Barbón, Nelly Pacheco, Norma Berriolo y Hugo Bardallo.

Al Dr. Laurent Berger por haber sido el director teatral que más influyó en mi carrera como director y como pedagogo. Por su brillante propuesta de Posgrado en Actuación y Dirección de la Escuela de Artes Dramáticas, que me ayudó a consolidar la primera propuesta de metodología de dirección teatral.

Al teatro costarricense, por haberme acogido hace más de 20 años y por haberme enseñado tanto. Por un desarrollo profesional ininterrumpido como actor, director y pedagogo que me permitió ahondar en la metodología que proponemos aquí.

A la Maestría en Artes de la Universidad de Costa Rica y todos sus docentes por abrirme la cabeza a nuevos conocimientos de una manera insospechada.

A la Universidad de Costa Rica en su totalidad, es más que un orgullo ser parte del cuerpo de estudiantes y docentes en una institución que no esconde su filosofía humanista y que promueve el compromiso social.

A la Dra. María Bonilla, por confiar en mí y compartir parte de su trayectoria artística conmigo. Por creer en mis capacidades como docente y ser la primera directora de la Escuela de Artes Dramáticas que me llamó para impartir clases en este centro de estudios con el que me identifiqué. Por permitirme profundizar en uno de los centros fundamentales de mi profesión: la pedagogía. Por confiar en mi propuesta metodológica y ser mi primera directora de tesis.

A mis anteriores asesoras de tesis, la Dra. Tatiana Sobrado y la Dra. Maritza Toruño, por el respaldo en los comienzos de este largo camino.

Al Dr. Juan Fernando Cerdas, por ser mi tercer director de tesis de manera tan generosa y brillante. Por colaborar junto a la Dra. Mariam Loría en acercarme a autores y conceptos que devinieron en soluciones concretas a problemas complejos. Por iluminar el camino académico en un momento de muchas sombras.

A mis actuales asesoras de tesis la M.Sc. Vivian Rodríguez y la Dra. Ericka Rojas por todo el apoyo.

Al M.A. Juan Carlos Calderón, por ser la primera persona en recomendarme la Maestría en Artes de la UCR, por convencerme con argumentos que resultaron ser ciertos: “la Maestría te enriquece muchísimo como artista y como persona, además de que te abre la cabeza”. Por confiar en mis capacidades artísticas y como docente. Por proponerme un curso de Puesta en Escena en la Escuela de Artes Dramáticas que finalmente fue determinante en esta tesis. Por ser

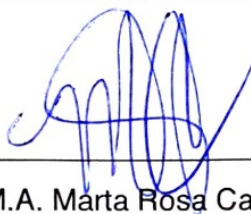
responsable, profesional y al mismo tiempo generador de ánimo. Por ser mi cuarto y último director de tesis con quien finalmente llegamos a esta concreción que llevó trece años.

A Natalia Regidor, Cristina Arce, Adolfo Gómez y Bruno Camacho, por colaborar con esta investigación en el trabajo de campo.

Al M.A. Roberto Bautista, compañero de clase en los inicios de esta Maestría, por asesorarme en los aspectos formales de la tesis, por motivarme con el simple y no tan simple hecho de esperarme del otro lado de esta meta particular.

## Hoja de aprobación

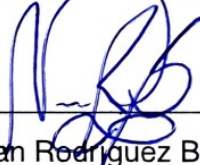
Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado  
Maestría en Artes de la Universidad de Costa Rica,  
como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Artes  
con Énfasis en Artes Escénicas



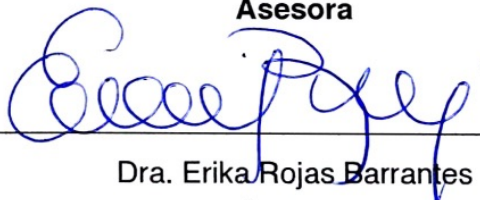
M.A. Marta Rosa Cardoso Ferrer  
**Representante**  
**Sistema de Estudios de Posgrado**



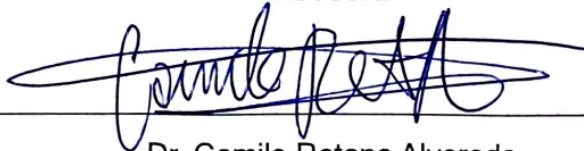
M.A. Juan Carlos Calderón Gómez  
**Director de Tesis**



M.Sc. Vivian Rodríguez Barquero  
**Asesora**



Dra. Erika Rojas Barrantes  
**Asesora**



Dr. Camilo Retana Alvarado  
**Director**

**Programa de Posgrado Maestría en Artes**



Eduardo Fabián Cardozo Sales  
**Candidato**

## Tabla de contenidos

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación	vi
Tabla de contenidos	vii
Resumen	xiv
Abstract	xiv
Tabla de ilustraciones	xv
Licencia	xvi
Capítulo I	1
1.1 Introducción y justificación	1
1.2 Preguntas de investigación	7
1.3 Tema y objetivos	8
1.3.1 Tema	8
1.3.2 Objetivo general	8
1.3.3 Objetivos específicos	9
1.4 Hipótesis	9
1.5 Estado de la cuestión	10
1.6 Marco Teórico Conceptual	18
1.6.1 La teoría de la autoría dramática y el texto literario	20
1.6.2 La autoría dramática, el texto y su relación con el sistema escénico	22
1.6.3 El texto y su relación con la situación dramática y la acción dramática	30



1.6.5 La teoría de la actriz y el actor relacionada con la actuación	40
1.6.6 La actriz y el actor como intérpretes del personaje y de la fábula	42
1.6.7 La virtualización teatral y su relación con el semanálisis, geno-texto y feno-texto	46
1.6.8 La virtualización teatral y la teoría del ideologema y la intertextualidad	54
1.6.9 La investigación-acción y su relación con nuestra tesis	57
1.7 Marco Teórico Metodológico	58
Capítulo II	73
2 La dirección escénica y el liderazgo	73
2.1 El problema de la dirección y el liderazgo	73
2.2 El proceso en la dirección y la puesta en escena	77
2.3 La influencia del director	83
2.4 Las metas colectivamente acordadas	87
Capítulo III	92
3 La dirección actoral como cambio de paradigma	92
3.1 La dirección actoral, un cambio de paradigma	92
3.2. Razones del cambio de paradigma de dirección actoral	95
3.2.1 La integración entre conocer y actuar	96
3.2.2 El conocer y el actuar como parte de un mismo proceso	97
3.2.3 El estudio de nuestras propias prácticas	98
3.3. El rol de la coordinación en la dirección actoral	99
3.4. Las necesidades de aprendizaje en dirección teatral	102
3.5. La dirección actoral y la pedagogía en dirección escénica	104
3.6. Más de la metodología y la investigación-acción	106
3.6.1. El registro de las acciones	108

3.6.2. El espiral de cambio	109
Capítulo IV	111
4 Propuesta metodológica	111
4.1. Acuerdos teóricos generales	111
4.1.1. Sobre los conceptos ideología, estética y semiología	111
4.1.2 Sobre situación dramática, intenciones de los personajes y metodología	113
4.1.3 Sobre la virtualización teatral y la metodología	115
4.2 Acuerdos del primer nivel investigativo: etapas 1, 2 y 3	116
4.2.1 Etapa 1: el texto dramático y las primeras virtualizaciones del equipo	117
4.2.1.1 La totalidad de la fábula y la columna vertebral de la obra	118
4.2.1.2 Momentos significativos de la obra	118
4.2.1.3 Interpretación ideológica del autor y conexiones personales	119
4.2.1.4 Insumos sobre los personajes y sus relacionamientos	119
4.2.1.5 Primeras ideas de estética y semiótica sobre la obra	120
4.2.1.6 Aportes de primeras impresiones	121
4.2.2 Etapa 2: acuerdos generales a partir de la primera virtualización teatral	121
4.2.2.1 Acuerdo de los puntos en común relacionados con ideología, estética, semiología, personajes y otros	122
4.2.2.2 Acuerdo de los puntos discrepantes relacionados con ideología, estética, semiología, personajes y otros	123
4.2.2.3 Acuerdo sobre caminos creativos posibles y caminos creativos que se decide no transitar	123
4.2.3 Etapa 3: virtualización, acuerdos generales y particulares	124
4.2.3.1 División de la obra en unidades de situación	124
4.2.3.2 Definición descriptiva de unidades de situación	128
4.2.3.3 Metas colectivamente acordadas sobre las unidades de situación	129

4.2.3.4 División de unidades de intención de los personajes	130
4.2.3.5 Definición descriptiva de unidades de intención de los personajes	131
4.2.3.6 Aclaraciones sobre la complejidad de la Etapa 3 y recomendaciones	132
<b>4.3. Acuerdos de segundo nivel investigativo: etapas 4, 5 y 6</b>	<b>148</b>
4.3.1 Etapa 4: La improvisación como herramienta de investigación y creación	149
4.3.1.1 Enfoque de las improvisaciones y sistema de estímulos antes de las mismas	150
4.3.1.2 Tiempo, sensibilidad y concentración antes y después de las improvisaciones	152
4.3.1.3 Improvisación 1: sin textos de la autoría dramática	153
4.3.1.4 Improvisación 2: textos esenciales de la autoría dramática	154
4.3.1.5 Improvisación 3: suma de textos secundarios	155
4.3.2 Etapa 5: Colectivización de la experiencia	156
4.3.2.1 Impresiones y datos individuales al servicio de la investigación escénica en equipo	156
4.3.2.2 Revisión de las metas colectivamente acordadas	157
4.3.3 Etapa 6: continuación de las improvisaciones	157
4.3.3.1 La concepción de la improvisación permanente	158
4.3.3.2 La definición del texto final, cortes, sumas, adaptaciones y más	159
4.3.3.3 Abordaje a una nueva totalidad de la obra	162
<b>4.4 Acuerdos de tercer nivel investigativo: etapas 7, 8 y 9</b>	<b>163</b>
4.4.1 Etapa 7: el retorno al fraccionamiento por necesidades específicas	163
4.4.2 Etapa 8: otras necesidades, otros fraccionamientos	164
4.4.2.1 El fraccionamiento de la obra por necesidades técnicas	164
4.4.2.2 Las necesidades de actuación	165
4.4.2.3 Las necesidades de precisión técnica	166

4.4.2.4 Las necesidades de inclusión o revisión plástica	166
4.4.2.5 Búsqueda de la fluidez de todos los elementos escénicos	166
4.4.3 Etapa 9: el público como creador antes del estreno	167
4.4.3.1 La posible incidencia del público en la revalorización de la obra	169
Capítulo V	170
5 Trabajo de campo: planteamiento, proceso, acciones y reflexiones	170
5.1 Planteamiento docente para la utilización de la metodología	175
5.1.1 El eje de contenidos	176
5.1.2 Nivel del curso	177
5.1.3 Metodología de planteamiento de conceptos	178
5.1.4 Abordaje al trabajo investigativo de la puesta en escena	179
5.1.5 Proceso del estudiantado utilizando la metodología	180
5.2 Conclusiones del docente acerca del trabajo investigativo	180
5.2.1 Sobre la puesta en escena de “Wielopole, Wielopole”: Natalia Regidor y Bruno Camacho	189
5.2.2 Sobre la puesta en escena de “Donde el viento hace buñuelos”: Cristina Arce y Adolfo Gómez	190
5.3 Reflexiones a partir de las entrevistas realizadas al estudiantado	191
5.3.1 Propuestas metodológicas y elementos de la misma que más han aportado al proceso pedagógico	192
5.3.1.1 Feno-texto, geno-texto, intertextualidad y virtualización teatral	192
5.3.1.2 Una metodología concreta que puede ser sintetizada por escrito	192
5.3.1.3 Una metodología que potencia las posibilidades creativas desde el liderazgo colaborativo	193

5.3.1.4 Una metodología que propone relacionamiento entre la ciencia y el arte teatral	194
5.3.1.5 Una metodología que propone a la acción dramática como disparadora del análisis, la reflexión y la creatividad artística	195
5.3.1.6 Una metodología que por sus resultados pedagógicos y escénicos motiva a querer profundizar utilizándola en futuros proyectos	196
5.3.2 Elementos problemáticos en el proceso pedagógico y recomendaciones del estudiantado	199
5.3.2.1 El tiempo de trabajo general	199
5.3.2.2 Algunas etapas metodológicas se pueden condensar	200
5.3.2.3 Un nuevo paradigma de dirección escénica desafiante	200
5.3.2.4 Necesidad de repetición de conceptos y procedimientos de cursos anteriores	202
5.3.2.5 Etapa relacionada con la integración del público como creador	203
5.4 Propuestas de mejoras específicas a la propuesta metodológica	203
5.4.1 Profundizar en el concepto improvisación	204
5.4.2 Énfasis en los requisitos del curso de puesta en escena y en la bibliografía recomendada	204
5.4.3 Condensar cuatro pasos de la metodología y eliminar uno	206
5.4.4 Referencialidad acerca de la apropiación de la metodología	207
5.5. Mejoras específicas al programa del curso	209
5.5.1 Sobre problemas en la selección del elenco	209
5.5.2 Acuerdo primario con el elenco	209
5.5.3 La metodología como parte del programa del curso	210
5.5.4 Aclaración sobre plano de luces	210
5.5.5 Calentamiento antes de las improvisaciones	211

5.5.6 Sobre la investigación fuera del horario de clase	211
5.5.7 Resolución de problemas de puesta en escena	212
5.5.8 Registro en la bitácora de dirección	212
5.5.9 Puntualidad de subgrupos completos	213
5.5.10 La organización del tiempo en la investigación	213
5.5.11 Investigación-acción	214
5.5.12 Reducción de trabajos de investigación preliminares	214
5.5.13 Criterios de evaluación de los trabajos escritos	214
5.6 Conclusiones finales: hacia un nuevo espiral de cambio	215
5.7 Anexos	224
5.7.1 Carta sobre el trabajo de campo firmada por estudiantes	224
5.7.2 Permiso de la UCR para investigación del trabajo de campo	225
5.7.3 Fotografías de “Wielopole, Wielopole”	228
5.7.4 Fotografías de “Cuando el viento hace buñuelos”	231
5.7.5 Programa de estudios de Puesta en Escena II 2017, Escuela de Artes Dramáticas, Universidad de Costa Rica	234
5.7.6 Metodología sintetizada	248
5.7.7 Videos del examen “Wielopole, Wielopole”	251
5.7.8 Videos del examen “Donde el viento hace buñuelos”	252
5.7.9 Impresiones generales y específicas del estudiantado según entrevistas estructuradas y semiestructuradas	252
Bibliografía	290

## **Resumen**

La creación en teatro siempre ha tenido relación con el aprendizaje. Desde la perspectiva de la creación artística escénica profesional, el proceso, que hace camino desde los primeros ensayos hasta el estreno e inclusive hasta la última función, puede conllevar un alto contenido pedagógico. Durante el desarrollo teórico-práctico de nuestra experiencia académica y profesional hemos constatado que las experiencias de creación escénica, cuando se realizan mediante procesos colaborativos de investigación, siempre desarrollan conocimiento, no solamente relacionados con la obra particular que se elabora, sino, asimismo, con las herramientas creativas y los conceptos básicos de la dirección teatral como tal. Luego de veinticinco años de investigación en dirección teatral mediante el desarrollo de una metodología particular, la proponemos en este estudio para exponerla en contenido y forma, con el objetivo de valorar su idoneidad en la pedagogía en dirección teatral. Aquí, mediante un trabajo de campo específico guiado por los principios de la investigación-acción, analizamos sus alcances y limitaciones.

## **Abstract**



Creation in theater has always been related to learning. From the perspective of professional scenic artistic creation, the process, which leads from the first rehearsals to the premiere and even to the last performance, can lead to high pedagogical content. During the theoretical-practical development of our academic and professional experience we have verified that the experiences of scenic creation, when carried out through collaborative research processes, always develop knowledge, not only related to the particular work elaborated, also with the creative tools and the basic concepts of theatrical direction as such. After twenty-five years of research in theatrical direction through the development of a particular methodology, we propose it in this study to expose it in content and form, with the objective of assessing its suitability in pedagogy in theatrical direction. Here, through a specific field work guided by the principles of action research, we analyze its scope and limitations.

## **Tabla de ilustraciones**

<i>Ilustración 1. Esquema de relaciones 1.</i>	76
<i>Ilustración 2. Teatro triángulo.</i>	83
<i>Ilustración 3. Línea recta.</i>	84
<i>Ilustración 4. Esquema de relaciones 2.</i>	90



## Licencia

	<b>UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</b>	<b>SEP</b> Sistema de Estudios de Posgrado
<b>Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.</b>		
<p>Yo, <u>EDUARDO FABIAN CARDOSO SALES</u>, con cédula de identidad <u>800870430</u>, en mi condición de autor del TFG titulado <u>LA DIRECCION ACTORAL COMO ESE DE LA PUESTA EN ESCENA, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA PEDAGOGIA EN DIRECCION TEATRAL</u></p>		
<p>Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>		
<p>*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).</p>		
<p>Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.</p>		
<p>Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kervá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.</p>		
<b>INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:</b>		
Nombre Completo: <u>EDUARDO FABIAN CARDOSO SALES</u>		
Número de Carné: <u>A56725</u> Número de cédula: <u>800870430</u>		
Correo Electrónico: <u>lacarneproducciones@gmail.com</u>		
Fecha: <u>22/06/2020</u> Número de teléfono: <u>8982 9696</u>		
Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): <u>JUAN CARLOS CALDERÓN GÓMEZ</u>		
 <b>FIRMA ESTUDIANTE</b>		
<small>Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kervá.</small>		

## Capítulo I

### 1.1 Introducción y justificación

La tesis *La dirección actuarial como eje de la puesta en escena. Una propuesta metodológica para la pedagogía en dirección teatral* pretende, primero, proponer una metodología para la dirección escénica teatral y la puesta en escena, segundo, relacionar la misma con el ejercicio de la pedagogía en dirección teatral.

Procesos y resultados experimentados por este tesario como teatrista participante en más de cien procesos de producción artística teatral en los últimos treinta años, han motivado la necesidad de investigar teóricamente tanto sobre el rol de la dirección en el teatro y los caminos creativos de la puesta en escena, como en la relación existente entre los procesos creativos de la dirección teatral profesional y la pedagogía en dirección teatral. El interés específico en la investigación en dirección y puesta en escena se desarrolla desde el año 1996 cuando este tesario comenzó a proponer una metodología particular de dirección escénica que desarrolló de manera ininterrumpida desde hace veinticinco años en todos sus procesos de dirección teatral profesional. Si bien este investigador desarrolló una labor docente relacionada con el teatro a la par de sus trabajos escénicos, fue recién durante el trabajo en esta tesis de maestría que surgió la hipótesis principal que la sostiene.

Los años de estudio durante la Maestría en Artes con Énfasis en Artes Escénicas de la Universidad de Costa Rica, las clases con los diferentes docentes de la maestría, cambios de directores y asesores de tesis, las múltiples fases de estudio en el enfoque del trabajo final, de análisis, de prueba y error, redireccionaron el camino de investigación planteado, llevándonos en la última etapa a descubrir dos aspectos que estuvieron siempre presentes en nuestro estudio como parte de su esencia, pero que no veíamos con claridad: estábamos planteando una metodología de dirección escénica profesional sustentada por etapas creativas que componían asimismo un proceso pedagógico coherente. Fue esta consciencia de la presencia de “lo pedagógico” en nuestro estudio lo que nos llevó a cuestionarnos sobre la utilidad de la metodología en un proceso pedagógico relacionado con el aprendizaje en dirección teatral.

En ese momento debimos re-definir el enfoque de la investigación. Si bien la dirección teatral y la pedagogía en dirección teatral son campos de investigación vastos y diversos, ambos están íntimamente relacionados. Es manifiesto que la pedagogía en dirección teatral depende en una primera instancia de lo que se entienda como dirección teatral. Si bien existen diferentes propuestas sobre qué es dirección teatral, y tenemos en cuenta diversas publicaciones al respecto para el desarrollo de nuestra investigación, no hemos encontrado escritos que se relacionen directamente con nuestra propuesta conceptual de dirección teatral relacionada con una metodología particular. Definimos entonces que la propuesta metodológica de esta tesis plantea tanto una visión peculiar acerca de la dirección teatral como una propuesta específica de pasos creativos para la consecución de

la puesta en escena. Por tanto, es importante definir que nuestro tema central de investigación es la dirección teatral y su relación con la pedagogía en dirección teatral a partir del estudio de una metodología que conlleva la propuesta de nuevos paradigmas y formas de abordaje de la dirección teatral. Por consiguiente, nuestro planteamiento de marco teórico conceptual contiene principalmente cuatro áreas que fundamentan la metodología en cuestión: la teoría del texto dramático, la teoría de la actuación, la teoría sobre la virtualización teatral (basada en los conceptos feno-texto y geno-texto de Julia Kristeva) y la teoría de la investigación-acción. El estado de la cuestión, por tanto, está enfocado en la dirección teatral y las propuestas al respecto que tenemos al alcance, identificando qué nos es útil para la investigación y qué carencias existen, validando de esta forma nuestras propuestas conceptuales e inclusive de nuevos paradigmas.

El segundo capítulo de esta tesis, “La dirección escénica y el liderazgo”, está enfocado en una propuesta particular acerca del rol del director en el equipo de trabajo de cara a la puesta en escena. Se trata del planteamiento de un nuevo paradigma, basado en la teoría del educador Jerry Patterson (1993), en el cual se critica la idea del director que propone, experimenta y decide. A partir de reflexiones y conclusiones al respecto, se plantea la figura del director teatral como coordinador de un equipo que, mediante un sistema metodológico que propone una investigación basada en la colaboración artística, permite alcanzar metas colectivamente acordadas.

En el tercer capítulo, “La dirección actoral como cambio de paradigma”, se define el concepto dirección actoral como nuevo paradigma para el trabajo de la puesta en escena, al tiempo que se establecen los vínculos de diálogo creativos-pedagógicos entre esta propuesta y los principios de la investigación-acción. Finalmente en este capítulo se proponen los vínculos entre las características del nuevo paradigma y la ciencia social especificada, justificándolos como ejes de lo que se considera el plan de acción de la metodología que se propone, evidenciando sus objetivos pedagógicos:

En la investigación-acción se contempla la necesidad de la “investigación”, la “acción” y la “formación” como tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel importante e imprescindible en el proceso de investigación. No se debe desvirtuar un proceso de investigación-acción, como suele suceder en algunos casos, olvidando que la “formación”, y por tanto el desarrollo profesional, es un componente esencial que acompaña a los procesos de innovación y de reflexión. (Sandín Esteban, 2003, p. 166)

En el cuarto capítulo, “Propuesta metodológica”, se exponen, especifican y justifican los pasos concretos que componen la metodología a investigar. En una primera instancia se definen los acuerdos conceptuales necesarios para el abordaje al proceso investigativo particular, posteriormente se definen y especifican las nueve etapas que componen la propuesta metodológica.

A partir de la investigación y las propuestas realizadas hasta el cuarto capítulo podemos plantearnos la siguiente hipótesis: la metodología de dirección teatral que proponemos es útil para la pedagogía en dirección teatral. Las herramientas pedagógicas que se pueden identificar en la metodología de dirección profesional que se propone, basadas en un sistema de labor colaborativa y sostenidas por los parámetros de la ciencia social de la investigación-acción, nos hacen suponer que esta metodología puede ser útil en la pedagogía en dirección teatral. La pedagogía en dirección teatral no es un tema central a ser investigado en sus generalidades, se la plantea y aborda específicamente dentro del marco de la investigación-acción como método científico y filosófico de aprendizaje, en el contexto investigativo de la utilización de la metodología particular propuesta.

La relación de la metodología con la pedagogía en dirección teatral se investiga en la parte final de la tesis mediante un trabajo de campo que se expone en el último capítulo, en el contexto de un curso de puesta en escena de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. Las conclusiones de esta tesis están relacionadas con los resultados del trabajo de campo específico. Sería parte de otra investigación profundizar en los alcances pedagógicos generales de esta propuesta, quizá comparando diferentes sistemas pedagógicos de dirección teatral, valorando la literatura existente al respecto, revisando distintos programas de pedagogía en dirección teatral, etc. Según los principios de la investigación-acción éste tipo de investigación a partir de la que se propone aquí podría justificar un “nuevo espiral de cambio”. En el presente trabajo se ahonda sobre la pedagogía en dirección escénica específicamente a partir de la utilización de la

metodología concreta que se propone, considerando asimismo la experiencia y conclusiones de cuatro estudiantes que realizaron el trabajo de campo. El lugar que ocupa la pedagogía en dirección teatral en este trabajo de investigación está circunscrito a lo que se identifica en ese sentido en el ejercicio de la aplicación de la metodología en el trabajo de campo.

En el quinto capítulo “Trabajo de campo: planteamiento, proceso, acciones y reflexiones” se exponen dos trabajos de campo específicos. Estos trabajos de investigación son realizados por estudiantes de dirección teatral de la Universidad de Costa Rica, poniendo en práctica la metodología en cuestión y siguiendo pasos acordados de investigación-acción. Como en el tipo de investigación particular que realizamos es importante que las y los investigadores se encuentren directamente involucrados en el trabajo de campo, exponemos el proceso de dirección escénica realizado por cuatro estudiantes de “Puesta en escena II” (AD - 4241), del segundo semestre del tercer año de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica en el año 2017, curso que tuvo a este tesorero como docente. Aquí se definen los planteamientos y acuerdos del trabajo de campo, se describe el proceso de aprendizaje de los equipos estudiantiles durante las diferentes etapas de la metodología, se establecen relaciones entre el proceso y los resultados de las respectivas puestas en escena. Posteriormente se priorizan las conclusiones, reflexiones y recomendaciones expuestas por el estudiantado mediante las respectivas entrevistas estructuradas y semiestructuradas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se proponen las reflexiones finales de esta tesis, se define hasta qué punto se comprueba la hipótesis, y, como es característico en este tipo de investigación cualitativa, se proponen recomendaciones a futuros investigadores escénicos que quieran experimentar con esta metodología, apropiarse de la misma. Se establecen propuestas de re-articulación y re-formulación de algunos pasos que componen la metodología, en busca de un planteamiento más claro, más conciso, más útil en la práctica pedagógica de la Escuela de Artes Dramáticas y contextos similares.

## **1.2 Preguntas de investigación**

El objeto de estudio se centra en la dirección teatral y en los componentes pedagógicos que se pueden identificar en un proceso de dirección teatral, problemática particular desde donde realizamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipos de liderazgo conlleva el rol del director teatral?
- ¿Qué posibilidades o variantes de dirección actoral existen?
- ¿Podemos relacionar la dirección actoral con la creación de la ideología, estética y semiología de una puesta en escena y así resignificar el concepto “dirección actoral”?
- ¿Es la estrategia de dirección actoral planteada aquí como parte de una metodología una manera válida de cohesionar la puesta en escena?



- ¿Qué relación existe entre la creación de la puesta en escena y un proceso de aprendizaje colectivo?
- ¿La metodología planteada puede ser útil para la pedagogía en dirección teatral?
- ¿Qué limitaciones y posibilidades tiene esta propuesta metodológica relacionada con la pedagogía en dirección teatral?

### **1.3 Tema y objetivos**

#### **1.3.1 Tema**

La dirección teatral profesional y los elementos pedagógicos que se pueden identificar en un proceso de dirección teatral.

#### **1.3.2 Objetivo general**

Analizar los alcances de una propuesta metodológica de dirección teatral profesional en un marco particular de pedagogía en dirección teatral.

### **1.3.3 Objetivos específicos**

- Revisar el rol de liderazgo en la dirección teatral en el contexto del trabajo en equipo para la consecución de la puesta en escena.
- Revalorizar el rol de la dirección teatral.
- Definir una metodología de dirección teatral a partir de un nuevo paradigma de dirección actoral que permita definir discursos escénicos: ideología, semiología, estética.
- Identificar los retos que le plantea a las personas responsables de la dirección y al elenco la creación de una puesta en escena utilizando la metodología propuesta.
- Realizar un trabajo de campo con estudiantes de dirección teatral investigando a partir de la metodología.
- Analizar las facultades y limitaciones de la propuesta metodológica a partir de los datos obtenidos tanto del proceso como de los resultados alcanzados por el estudiantado.
- Reflexionar acerca de los alcances y problemáticas de la metodología propuesta para la pedagogía en dirección teatral.

### **1.4 Hipótesis**

El trabajo sistematizado del director con actores y actrices, que re-definimos especialmente como dirección actoral y que consolidamos en una propuesta

metodológica, contiene una denominación intrínsecamente pedagógica, que puede proporcionar tanto herramientas para potenciar la creatividad, como asimismo aprendizaje general y específico en el proceso de cohesión de una puesta en escena. Proponemos que esta metodología es útil tanto para la creación de la puesta en escena como para la pedagogía en dirección teatral.

### **1.5 Estado de la cuestión**

Si bien no existe una determinación acerca de la fecha exacta en que comenzó el arte teatral occidental, sí podemos definir cuándo se consolidó el rol de “director teatral” y el concepto “dirección teatral”. En cuanto al comienzo del teatro como práctica escénica, según el teórico investigador en teatro Sergio Jiménez (1988), todo parece indicar que surgió alrededor del siglo IV antes de Cristo (p.15), deducción que parte, entre otras cuestiones, de vestigios arquitectónicos hallados en Grecia. Según el mismo autor, la definición del rol “director teatral” y la consolidación del concepto “dirección teatral”, tienen una fecha mucho más cercana y precisa, ya que se inaugura con el estreno de “Julio César” de Shakespeare, dirigida por el Duque de Saxe -Meiningen, el primero de mayo de 1874. Jiménez argumenta que en esa fecha no sólo se “estrena” el primer espectáculo dirigido por una persona como director teatral, sino que también se consolida conjuntamente, el resultado escénico de la primera teoría/práctica de la puesta en escena desarrollada por un director como tal (Jiménez, p.93-109). Anteriormente el sentido de las obras teatrales dependía de las indicaciones del

mismo autor dramático, o de un actor. En definitiva, se podría sostener que la dirección teatral es una profesión, que, a la fecha, cuenta con un aproximado de 146 años de edad.

La dirección teatral, en su “joven” historia, contiene vastos estudios teórico/prácticos que han producido numerosas metodologías de dirección. Consideramos principalmente para nuestro trabajo las investigaciones de George II - Duque de Saxe – Meiningen (1826-1918), de André Antoine (1859-1943), de Constantin Stanislavski (1863-1938), de Vladimir Dánchenko (1858-1943), de Adolphe Appia (1862-1928), de Gordon Craig (1872-1966), de Vsevolod Meyerhold (1874-1942), de Eugene Vajtangov (1883-1922), de Alfred Jarry (1873-1907), de Jaques Copeau (1897-1949), de Louis Jouvet (1887-1951), de Bertold Brecht (1898-1956), de Harold Clurman (1901-1980), de Richard Schechner (1934-), de Peter Brook (1925-), de Jerzy Grotowsky (1933-1999), de Eugenio Barba (1936-), de Tadeusz Kantor (1915-1990), de Max Reinhardt (1873-1943), de Jean - Louis Barrault (1910-1994), de Elia Kazan (1909-2003) y de Ludwig Margules (1933-2006). Dentro de estos estudios teóricos relacionados con la dirección escénica, son pocos los que toman en cuenta al actor como creador de elementos de la puesta en escena (además del personaje que le corresponde) y ninguno que lo tome en cuenta para la definición total de la misma por medio de un sistema de dirección teatral. Por otra parte, si atendemos a los estudios teóricos relacionados con el teatro en general, son pocos los que contemplan principios metodológicos para la puesta en escena y ninguno que proponga una metodología concreta para la dirección teatral. Los análisis

existentes sobre puesta en escena (por ejemplo los de Stanislavski, Barba, Brook, Meyerhold y Grotowsky), más que proponer una metodología de la puesta en escena, proponen formas de conseguir resultados en determinadas zonas específicas de la dirección teatral, además de interesantes propuestas en cuanto a las bases de la actuación, de la dirección y del mismo teatro. En general, parecería que los diferentes estudios realizados hasta el momento sirvieran como base para que cada director, en la práctica, organice “su propia metodología” hacia la puesta en escena.

Enfocándonos en los estudios relacionados con la dirección teatral, encontramos que la mayoría suele poner la figura del director jerárquicamente por encima de la del actor e, inclusive, podemos precisar una recurrente insistencia en zanjar diferencias entre los mismos, al preestablecer una diferencia jerárquica en ambos roles: el actor se encarga de interpretar el personaje, mientras que el director se encarga de definir la totalidad del espectáculo:

... el lugar del actor es sobre la escena, en cierta posición que sugiera por medio de su cerebro determinadas emociones, rodeado por escenas específicas y personas; el lugar del director está frente a todo esto, de manera que tiene una visión de todo.” (Craig, 1987, p.205)

El teórico teatral Gordon Craig (1987) no solamente se refiere a lugares físicos donde se sitúan tanto el actor como el director, sino que metafóricamente expresa una visión de roles, cosa que ya aclara unas páginas antes en su principal publicación *El arte del Teatro*:

¿Los actores no estudian las diferentes actividades que conciernen al teatro? Por lo general, no; y de alguna manera sería precisamente lo contrario a la verdadera vida del actor. Si un actor inteligente dedicara su tiempo a estudiar todas las ramas del arte del teatro, poco a poco dejaría de representar y acabaría por convertirse en director.” (p.199)

La visión de Gordon Craig en cuanto a los roles del actor y del director es apoyada directa o indirectamente por varios de los teóricos que tratan la puesta en escena. Justamente, como veremos, dos de los aspectos por analizar en la presente investigación son los roles del director y del actor, atendiendo que en esta zona parecen entranarse los principales problemas de la dirección escénica. Por ejemplo, en el comienzo mismo del libro *El montaje escénico*, de Sergei Eisenstein (1994), escrito que expresa diferentes teorías de la puesta en escena, el editor manifiesta la necesidad de diferenciar las responsabilidades del director y del actor, clarificando roles, posicionando jerárquicamente al primero sobre el segundo: “... pensamos que este nuevo texto de la colección Escenología servirá para cambiar esos difusos esquemas mentales donde se confunden los roles actor-director.” (p.8)

Estas opiniones acerca de la peligrosidad de mezclar los roles del actor y el director no son solamente una proposición de Eisenstein, sino también de otros directores y teóricos cuyos escritos sirven de referencia a los estudiantes de actuación y dirección.

Consideramos al actor, director y teórico ruso Constantin Stanislavski como el investigador que más aporta a nuestro tema de estudio particular, ya que fue el primero que propuso una metodología para el actor, involucrando en la misma un conocimiento profundo de la puesta en escena. Sin embargo su metodología para el actor, si bien es sostenida por un posicionamiento protagonista del actor dentro del arte teatral, define la importancia de su rol en la representación teatral a partir de la creación del personaje y sus aportes. No trata de la capacidad creativa del actor para la definición de la puesta en escena. Stanislavski, en cuanto a la dirección, esboza ciertas propuestas que contienen metodologías para zonas específicas de la dirección, no una metodología particular que articule un cuerpo orgánico. Lo que tomamos en cuenta para nuestro estudio, entonces, son las cuestiones planteadas por Stanislavski para el actor durante el proceso de creación de su personaje, pero además realizamos una conexión teórica, donde vinculamos la vida del personaje con la zona vital de la puesta en escena.

Los estudios particulares de Grotowsky, Barba y Brook parecen basarse en un desarrollo de las propuestas de Stanislavski. Las tenemos en cuenta para la presente investigación, ya que sus análisis, además de profundizar en los caminos propuestos por el maestro ruso, se destacan por una tendencia a valorar al actor más allá de lo relacionado con su responsabilidad de actuar un personaje, permitiéndole al actor vincularse con la creación de algunos elementos de la puesta, como por ejemplo la música. El maestro Jerzy Grotowsky, por ejemplo, demuestra en sus trabajos un interés particular en el actor. Dedicó tiempo especial de su investigación a la voz como instrumento del intérprete. Sin embargo, su aporte más importante como teórico del teatro se encuentra en su

propuesta particular sobre las responsabilidades del director teatral y en la responsabilidad creativa que delega en el actor. Propone una forma distinta de relación entre actor y director, vínculo que podemos deducir de las siguientes “negaciones”:

En lugar de un director que es hipócritamente fraternal, hay en el otro extremo un director que yo llamaría domador. ¿Con cuales señas se le reconoce? Con las siguientes: él nunca recurre a los actores, ni los desafía, ni les concede un grado de atención... pero al mismo tiempo él es atento y generoso. El director, así como el domador, por el contrario, desea extraer a la fuerza todos los elementos creativos de los actores; no respeta germinación; él es quien siempre sabe por adelantado qué hacer. Existen los actores que adoran este tipo de director, ya que los libera de la responsabilidad de crear. (Jiménez, 1988, p.464)

Sin embargo, el autor no profundiza en la posibilidad de que esa *responsabilidad creativa* llegue a ser “creadora” de la puesta en escena. Lo mismo sucede con Eugenio Barba (1994), estudiante de Grotowsky, quien seguiría profundizando en la teoría de su maestro mediante el trabajo con su grupo, el Odín Teatret. Este grupo teatral, dirigido por Barba, con más de cuarenta años de existencia, ha sido responsable de numerosos espectáculos teatrales que han viajado alrededor del mundo por décadas, responsable de diferentes talleres para actores y directores profesionales realizados en los cinco continentes y, lo que aquí atendemos con mayor concentración, son las diversas reflexiones teóricas plasmadas en



publicaciones de su director. Barba pretende “liberar” más al actor en su capacidad creativa a partir de lo que denomina el “*training del actor*” y la posibilidad de manejar la “*pre-expresividad*”:

A un actor el training le sirve, al inicio de su carrera, para introducirse en el ambiente teatral que ha elegido. Si el actor es suficientemente terco, no autoindulgente, si continúa, si abandona los ejercicios que ya domina y busca o inventa otros, si no se deja aprisionar por su training convirtiéndose en un virtuoso, y si por otra parte no se dice “¡Ya no me sirve más, lo importante está en otro lugar!”, con el tiempo el training lo transporta hacia la independencia individual. La función del training se invierte; al principio servía para integrar al participante en un medio, ahora sirve para salvaguardar su independencia del mismo medio, del director, del público. (p.171)

Esta independencia del actor que sugiere Barba en *La canoa de papel* (1994) tiene una relación directa con su propuesta, relacionada con la “pre-expresividad” como camino alternativo para la expresividad del actor. Su propuesta le adjudica al actor la posibilidad de construir su personaje a partir de “partituras” corporales, concretamente desde formas distintas a lo que se conoce como “naturalismo” o inclusive “estilización del movimiento”. Barba va más allá en cuanto al “gesto del actor”, permitiéndole que exprese y ejecute en la puesta en escena su creatividad individual a través de la investigación del movimiento corporal no cotidiano, por ejemplo a partir del trabajo con la energía del cuerpo y el personaje, en la lucha interna-externa de lo que el autor denomina “los contrarios que se abrazan”.

El director inglés Peter Brook (1990-1998), además de coincidir en varios puntos con Grotowsky y con Barba, sabe expresar y relacionar sintéticamente aspectos complejos de la relación entre actores y directores, por ejemplo los relacionados con la ética y la estética escénica en *El espacio vacío* y *La puerta abierta*. Los textos de Brook no aportan visiones “nuevas” a la joven historia de la dirección teatral, menos aún en cuanto a la práctica de la misma, pero sí resultan escritos significativos en cuanto a una teoría expuesta publicada. Por lo tanto, para nuestra investigación sus análisis fungirán como delimitadores de ciertos parámetros dentro del amplio campo artístico que significa “lo teatral”.

Es importante considerar también la investigación teatral que se realizó en el área latinoamericana, más específicamente la relacionada con las creaciones grupales, uno de los puntos a considerar en nuestro estudio. Las prácticas teatrales conocidas como “creación colectiva” y como “proceso colaborativo” que fueron y son parte del quehacer teatral mundial, tuvieron y tienen un lugar en la historia del teatro latinoamericano:

El proceso colaborativo, como expresión aglutinadora de prácticas teatrales, se configura después de la creación colectiva de las décadas de los setenta y ochenta, como fue mencionado anteriormente. A este periodo se le conoce como *la década del director*. La creación colectiva es considerada, por algunos autores,

como antecedente histórico directo del proceso colaborativo. (Ary y Alpízar, 2015, p.62) <sup>1</sup>

La particularidad del proceso de creación colectiva se enfoca sobre todo en la producción del texto teatral y, si bien nuestra propuesta contiene una metodología específica que funciona utilizando un texto ya escrito, valoramos especialmente su postulado ideológico y las estrategias utilizadas para llegar a acuerdos grupales. Ary y Alpízar, especifican que “El proceso colaborativo está distante de una uniformidad metodológica. De esta manera, sería más adecuado pensarlo como una especie de modo de creación teatral que posee principios comunes identificables.” (2015, p.63). Sin embargo, más allá de este distanciamiento de procesos metodológicos específicos, consideramos este tipo de creación en la misma línea que la corriente anterior por esa intención manifiesta de crear y aprender de manera colectiva.

## **1.6 Marco Teórico Conceptual**

La metodología e investigación que proponemos abarca principios provenientes fundamentalmente de dos campos teóricos que estudian la relación entre el teatrista y su producción: la teoría de la autoría dramática y el texto literario y la teoría del actor/actriz y la actuación, ejes principales de este estudio.

---

<sup>1</sup>Ary, R. y Alpízar, Y. (2015). Proceso colaborativo en artes escénicas: Brasil y Costa Rica. *Telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 11(21), 62-67. Recuperado de: <https://www.telondefondo.org/download.php?f=YXJjMi81NjAucGRm&tipo=articulo&id=560>

Parte fundamental del trabajo metodológico que plantea esta tesis conlleva un estudio creativo particular del texto dramático relacionado con la percepción y capacidades creativas del actor, por esto la importancia de estos dos campos teóricos.

Asimismo, el estudio mencionado parte de una propuesta conceptual clave para comprender la metodología, la virtualización teatral.

Para esclarecer las diferentes propuestas conceptuales y sus relacionamientos, nos apoyamos en las teorías de semiálisis, feno-texto y geno-texto de la semióloga Julia Kristeva y su relación con el fenómeno de la intertextualidad.

Por otra parte sumamos la teoría de la investigación-acción, proveniente de la investigación científica cualitativa, ya que sus bases son parte importante de este estudio particular en sus generalidades, de la propuesta metodológica, de su relación con la pedagogía, como asimismo de la propuesta de trabajo de campo.

El investigador teatral y semiólogo francés, Patrice Pavis (1998), recopila y analiza diferentes teorías del teatro histórico y contemporáneo para definir conceptos relacionados con el arte teatral en su libro *Diccionario del teatro*, que es bastante más profundo e interesante que un diccionario tradicional. Es por esta razón que lo tendremos en cuenta de manera particular para proponer varios conceptos, ya que se trata del último trabajo contemporáneo en este sentido y no se trata solamente de definiciones conceptuales del autor, sino que conjuga los conceptos y pensamientos de varios autores y especialistas en teatro, tomando en cuenta en su bibliografía aproximadamente a 1.070 autores relacionados con

el arte teatral. Por supuesto, asimismo, tendremos en cuenta otros autores para ampliar nuestra propuesta conceptual.

### **1.6.1 La teoría de la autoría dramática y el texto literario**

A partir de ahora llamaremos autoría dramática a las y los autores dramáticos.

Autor dramático: este término es usado hoy preferentemente a “dramaturgo” (anticuado o reservado a la acepción moderna de “consejero literario”) y a “poeta dramático” (arcaico, aplicable a un autor que escribe en verso) [...] el autor dramático no es más que el primer eslabón [...] de una cadena de producción que lamina, pero enriquece también, el texto a través de la escenificación, la actuación del actor, la presentación escénica concreta y la recepción por parte del público. (Pavis, 1998, p.56)

La obra de teatro o el espectáculo teatral depende de la conjugación de varias prácticas o procedimientos para su realización. El texto que interpretan los actores y actrices tiene que ver con la totalidad del espectáculo, pero es solamente una parte. De ninguna manera un texto es teatro: *Romeo y Julieta*, escrita por William Shakespeare (1989), no es teatro hasta que sea representado, antes de su representación es solamente un texto para teatro, un discurso dramático textual con posibilidad de

virtualización teatral por parte del lector, pero no teatro: “Y es que el teatro es otra cosa que la literatura, por más que necesite de ella para poder fincar un espectáculo escénico.” (Barba, 1998, p.14)

De la misma manera que una novela puede tener múltiples significaciones dependiendo de la labor interpretativa del lector, un texto teatral puede tenerlas para diferentes directoras y directores y para el resto de personas que trabajan en la representación, por lo que la puesta en escena variará dependiendo de la interpretación de este texto por parte del equipo de trabajo y todo su desarrollo posterior. Por eso la puesta en escena es una metacreación, porque es una creación sobre otra creación, y un metalenguaje, porque es un lenguaje sobre otro lenguaje.

La responsabilidad de la autoría dramática comprende esta función del lenguaje, que se completa cuando el texto literario-dramático es puesto en escena, ya que quienes la ejercen saben que no están escribiendo una novela que solamente necesita ser leída para cumplir de esta forma con el hecho comunicativo. La autoría dramática necesita, para que el acto comunicativo se realice, que su texto sea representado, que su propuesta escrita llegue al público por medio de la representación teatral. Para ello deben intervenir los demás miembros del equipo teatral.

Convenimos entonces que el texto literario es un vínculo artístico entre la autoría dramática y la puesta en escena, y que este vínculo está creado

para ser transformado, modificado, bifurcado reiteradas veces y reestructurado desde diferentes procesos creativos que finalmente definirán el sentido de la puesta en escena:

(...) aunque no puede negarse que el texto consignado por escrito es un punto de referencia tangible y necesario para iniciar un montaje, sería abusivo considerarlo el único, o el fundamental. Hay otros factores igualmente necesarios, procedentes del conocimiento técnico y práctico del oficio teatral, que imponen ya al autor ciertas exigencias de composición (...) la condición del texto dramático no como absoluto literario, sino como *material de trabajo* encima de las tablas. (Cantero, 2006, p.15)

Son justamente actrices, actores, directoras, directores, la totalidad del equipo artístico y finalmente el público en cada una de las funciones, quienes completan el proceso creativo.

### **1.6.2 La autoría dramática, el texto y su relación con el sistema escénico**

Según Pavis, el sistema escénico (o sistema signifiante):

(...) reagrupa un conjunto de signos que pertenecen a un mismo material (iluminación, gestualidad, escenografía, etc.) y forman un sistema semiológico de oposiciones, de redundancias, de complementariedad, etc. Esta noción permite superar la de “signo” o

de “unidad mínima”, excesivamente estrecha. Comprende a la vez la organización interna de uno de los sistemas y las relaciones recíprocas entre los sistemas. Nos invita a imaginar el espectáculo como un objeto atravesado en todos los sentidos por vectorizaciones. (Pavis, 1998, p.423)

Proponemos como fundamental valorar la noción “suma de sistemas interrelacionados” para la comprensión del código sistémico que significa lo teatral. Desde ese conocimiento es que la autoría dramática trabaja en la construcción de su texto sabiendo que será una herramienta de ese código sistémico tan particular y, por tanto, proporcionará determinadas libertades creativas en su mismo escrito para que futuras y futuros teatristas puedan utilizarlo convenientemente. Claro está que hay diferentes autorías dramáticas, y que, más allá de las diferencias en sus propuestas ideológicas, estéticas y semiológicas particulares, también hay diferencias en cuanto al conocimiento que se tiene acerca de la realidad de un montaje teatral. Estas diferencias también inciden en la escritura del texto dramático como en las transformaciones del mismo, sumando además la variante de que la autoría dramática pueda estar presente o no durante el proceso de montaje:

Si el dramaturgo es un escritor más o menos retirado del escenario, es decir un creador en aislamiento completo, se entiende que al escribir su texto no pudo haber tenido en consideración las alternativas que irán surgiendo en el curso de su escenificación, o



sea en el desarrollo del trabajo colectivo que implica cualquier puesta en escena. [...] Si el escritor se mantiene en cambio íntimamente ligado al escenario, él mismo podrá hacer los cambios que se requieran, ya que estará presente en el momento en que surjan los problemas que su texto base irá suscitando en los distintos momentos de transformación escénica. (Barba, 1998, p.15)

Tomando en cuenta la importancia del texto dramático como signo teatral a ser representado, es común la discusión acerca de los límites de la fidelidad ideológica del equipo escénico con el texto, y por tanto con la autoría dramática o, en realidad más específico, con la propuesta de la autoría dramática. Se debate acerca de qué tan respetuoso se debe ser con el texto. Por ejemplo, algunas directoras y directores con determinados objetivos comunicativos argumentan que en realidad el texto del autor dramático es un “pretexto”, haciendo valer de esta forma un doble sentido de la palabra: se trata de un texto anterior al texto definitivo y asimismo de un texto que funge como pretexto para escribir otro texto. Sin embargo, más allá de que la tarea de la dirección trabaje con los textos de esta forma sistemáticamente, esporádicamente, o quizá nunca, dadas las circunstancias de nuestra realidad teatral profesional contemporánea, más que discusiones en este sentido, se trata de elecciones artísticas y, asimismo y no menos importante, permisos legales relacionados con los derechos de la autoría dramática para llevarlas a cabo. O sea, cuando la dirección o equipo artístico desea partir de un texto para transformarlo en

otro con diferencias sustanciales de sentido, es en estos casos cuando se debe pedir permiso a la autoría dramática para realizar una adaptación de su texto:

La adaptación, a diferencia de la traducción, de la actualización, goza de una gran libertad; no teme modificar el sentido de la obra original [...] Se trata, en tal caso, de una versión que adapta el texto original al nuevo contexto de su recepción, con las supresiones y los añadidos que se consideran necesarios para su revalorización [...] la transferencia de las formas [...] lejos de ser inocente, compromete la producción del sentido.” (Pavis, 1998, p.35-36).

En la práctica, la autoría dramática con experiencia en presenciar la representación de sus textos, si tiene la posibilidad de comunicarse con la persona responsable de la dirección, posiblemente pregunte acerca de su visión, para permitir las posibles transformaciones o cortes de texto. Muchas veces la autoría dramática permite cambios en la forma e inclusive en algunos aspectos del sentido discursivo, siempre y cuando la ideología principal no sea trastocada en un sentido tal, que la autoría dramática no desee ver vinculado su nombre con la representación. Por supuesto también, dependiendo de los países y sus regulaciones de derechos de autor, luego de la muerte del autor o autora, existe una franja de tiempo en donde los derechos de autor son válidos y luego de ese tiempo (en muchos países 70 años) los derechos son libres. Esto conlleva por añadidura que podamos ver puestas en escena contrapuestas ideológicamente de una

misma autoría dramática (por ejemplo clásicos), ya que no es posible la regulación en este sentido.

Valga lo anterior para ayudar a definir un parámetro importante de nuestra propuesta metodológica, y aclarar que la misma, si bien pretende brindar una amplia libertad creativa, no intenta tomar a la autoría dramática como un punto de partida hacia la creación de un texto esencialmente diferente. Nuestra propuesta tampoco sigue el camino denominado en el medio teatral como “creación colectiva”, ya que no está en nuestras intenciones principales la búsqueda de la autoría dramática:

Creación colectiva. Método artístico: espectáculo que no está firmado por una única persona (dramaturgo o director de escena), sino que ha sido elaborado por todos los miembros del grupo que interviene en la actividad teatral. A menudo el texto ha sido establecido después de improvisaciones en los ensayos, con las modificaciones que propone cada participante. El trabajo dramático sigue la evolución de las sesiones de trabajo. (Pavis, 1998 p.100)

Nuestra metodología, entonces, si bien puede ser útil para el trabajo investigativo denominado como creación colectiva, no busca la firma de la autoría dramática, sino crear la dirección teatral a partir de un texto dramático ya establecido y respetando esa autoría.

Partimos entonces de la idea de que si escogemos un texto particular es justamente porque nos sentimos identificados con el mismo, o con la esencia del mismo, con intenciones comunicativas particulares, que, más allá del mundo de subjetividad que podamos poner en cuestión, no atentaría contra las intenciones comunicativas esenciales propuestas por la autoría. Sin embargo es preciso definir que no se trata de buscar extremos interpretativos de “fidelidad”, ya que la propuesta tiene en cuenta la incorporación del texto con cierto margen de libertad creativa, para que el mismo pueda ser modificado con cortes o agregados necesarios para el trabajo particular, afinamientos, actualizaciones, resoluciones de problemas de traducción, etc., ya que, en definitiva no tomamos la representación teatral como una forma de reproducción exacta de las ideas, textos y didascalias de la autoría:

Tales textos están ahí para suscitar en nosotros, sus creadores escénicos, una gama infinita de posibilidades y no para ser reproducidos tal cual han quedado impresos para la posteridad. Pretender hacerlo así es obligar al teatro a no ser otra cosa que un museo aterrador; aterrador por terriblemente aburrido. (Barba, 1998, p.16)

Vemos, por ejemplo, dentro de las modificaciones de texto o cortes posibles, todo lo relacionado con la búsqueda de una mejor recepción del público a quien se le presentará la obra. Por ejemplo, ¿por qué mantener partes del texto que fueron comprensibles en otra época y no ahora cuando estos

textos no son fundamentales en la esencia de lo que se propone? Otro ejemplo que tal vez colabore mejor con la comprensión es el siguiente. Es sabido históricamente y también por especialistas en estudios dramatúrgicos, que Shakespeare repetía -mediante sus personajes- conceptos importantes en sus textos, sabiendo que en el lugar de representación había muchos factores de distracción, desde gente comiendo pollo y bebiendo hasta posibles riñas durante sus espectáculos. Entonces, ¿por qué habría que mantener estos textos reiterativos para un público que estará en un teatro sin elementos distractores? O sea, si se tiene en cuenta que la reiteración no aporta sentido y que, más bien puede cansar al público, vemos comprensible que ese texto se corte y se busque una síntesis.

La experiencia de las y los autores dramáticos al presenciar sus textos escenificados los acerca al mundo teatral de la representación y les permite ver las múltiples responsabilidades que tienen directoras y directores. De esta forma se establece un mutuo respeto entre autoría y dirección. La dirección conoce y respeta la autoría por las cualidades del texto en sus diferentes sentidos semiológicos y estéticos, pero posiblemente en mayor medida por la concordancia que tienen ideológicamente. La autoría, además de respetar la complicada y arriesgada labor de la dirección en el cuidado del sistema escénico y su proyección expresiva, comprende también que ésta la eligió para concretar una relación discursiva. Partiremos entonces de esta base de respeto artístico entre autoría, texto dramático y personas encargadas de la dirección, considerando la premisa de que si el equipo

artístico necesitara cambiar la esencia de un texto, sobre todo su parte ideológica, debería considerar consecuentemente escoger otro texto o dedicarse a la escritura dramática de un texto particular. Entonces, esta propuesta metodológica pretende respetar los textos de la autoría dramática en varios sentidos, pero principalmente en cuanto a la esencia ideológica de su propuesta. Asimismo, propone trabajar con el texto con la flexibilidad suficiente para que las personas teatristas participantes puedan aportar su creatividad.

Finalmente, sea cual sea el proceso que define la propuesta escénica, será siempre el público relacionado con el espectáculo teatral, quien en definitiva “termine” la obra mediante su percepción particular:

(...) desde el momento en que la percepción se concibe como un proceso activo en el que se implica la globalidad de la persona, no puede dejarse de lado la relación existente entre las estructuras cognoscitivas planteadas por el sujeto y el marco en que éstas se ejercen, ya que en todo acto perceptivo se involucra el sujeto perceptor en tanto que animal histórico y cultural. Presente y pasado, futuro como proyecto, deseos e intenciones inconscientes, todo viene a configurar el ‘plan perceptivo’. (Carmona, 1991, p.28)

Si bien las apreciaciones de Ramón Carmona (1991) se refieren al arte de la fotografía, sucede una relación similar en el acontecimiento teatral, donde no sólo el pasado y el bagaje cultural de público influyen en la percepción del objeto de arte, sino que también el entorno de cada persona del público

juega un papel fundamental, conformado por los miembros del público, las condiciones del lugar de la representación, etc. Esto también lo tendremos en cuenta como algo fundamental en el planteamiento de la metodología.

### **1.6.3 El texto y su relación con la situación dramática y la acción dramática**

El teatro depende de un concepto muy importante para comprenderlo: acción. Este concepto tiene varias aristas fundamentales que tocan desde la acción implícita en la historia que se propone (del texto) hasta la acción escénica misma (de la representación). La acción es la “serie de acontecimientos escénicos producidos esencialmente en función del comportamiento de los personajes, la acción es, a la vez, concretamente, el conjunto de los procesos de transformaciones visibles en el escenario y, al nivel de los personajes” (Pavis, 1994, p.20-21). Conjuntamente con la acción se vincula la relación lógica de acontecimientos, inclusive cuando nos referimos a los imprevistos, ya que la lógica teatral no depende solamente de un razonamiento deductivo, ni de características psicológicas lineales. La lógica teatral comprende la capacidad de verosimilitud de cualquier tipo, ya que el límite de la verdad imaginativa es el límite del teatro. Pavis define que:

La verosimilitud es aquello que, en las acciones, en los personajes, en la representación “parece verdadero” para el público, tanto en el

plano de las acciones como en el modo de representarlas en el escenario. La verosimilitud es un aspecto ligado a la recepción del espectador, pero que exige al dramaturgo inventar una fábula y unas motivaciones que producirán el efecto y la ilusión de la verdad. (1998, p.504)

Planteamos entonces una realidad artística que el público puede percibir mediante el encadenamiento de acciones dramáticas. La autoría dramática debe lograr credibilidad en la sucesión de hechos dentro del universo específico de la obra dramática. “La acción es, por lo tanto, el elemento que permite pasar lógica y temporalmente de una situación a otra. Es la serie lógico-temporal de las diferentes situaciones”. (Pavis, 1998, p.21)

La acción dramática de la fábula, es la historia (lineal, fragmentada, etc.) que el texto dramático desarrolla, conformada por unidades más pequeñas de acción (por ejemplo las diferentes acciones de los personajes), que se suceden, se transforman y puede ser leída e interpretada de diferentes maneras por diferentes teatristas. Es, entonces, un fenómeno dinámico, que depende de la situación dramática, unidad de contexto que la contiene para el desarrollo de la construcción de la fábula. La situación dramática inclusive sirve como balance, ya que con su establecimiento se comprenden las acciones dramáticas. Al igual que sucede con las acciones humanas, las acciones dramáticas necesitan de un contexto para ser comprendidas. La situación dramática, entonces, no depende necesariamente de lo que los personajes digan, ya que puede estar definida tanto por las decisiones de quien escenifica, como por las acotaciones que realiza la misma autoría



dramática. La relación entre la situación dramática y la acción dramática es de retroalimentación:

La expresión “situación dramática” produce inicialmente la sensación de contener una contradicción en los términos: lo dramático está vinculado a una tensión, una expectativa, una dialéctica de acciones. En cambio, la situación puede parecer algo estático y descriptivo... Toda situación, aparentemente estática, no es más que la preparación del siguiente episodio, participa en la construcción de la fábula y la acción. (Pavis, 1998, p.425-426)

La situación dramática tiene una relación íntima con la creación de imágenes escénicas, que dependen tanto de la propuesta de la autoría dramática como de las personas responsables de la puesta en escena. Este trabajo de creación de imágenes, relacionado con el armado de una significación teatral, necesita tener en cuenta constantemente a público para lograr el éxito comunicativo, de la misma forma que en otras creaciones de imágenes, como la fotografía: “(...) la imagen ofrece, mediante elaborados sistemas de composición, un tejido múltiple de relaciones diferenciales que debe ser convenientemente leído, es decir, construido por el espectador, si éste quiere apurar todas sus posibilidades de sentido.” (Carmona, 1991, p. 30)

Autores como Shakespeare, actores como Stanislavski y directores como Brook, entre otros teatristas, intentaron regularmente no brindar una lectura digerida de sus respectivos trabajos, sino proporcionar un “texto” legible en

más de un sentido para un público diverso. Estas posibilidades de multilectura están, en todos sus casos, propuestas mediante la expresión escénica de situaciones y acciones dramáticas, o sea, lo que subyace y sostiene el texto que dicen los personajes y/o la gestualidad de los mismos, que podemos definir como esencial, y por tanto proclive a más de una lectura por parte del espectador.

Si bien finalmente lo que percibe el espectador es el resultado escénico, el texto dramático cumple un rol importante en la definición de las acciones y situaciones dramáticas escénicas y, por tanto, en la concreción de las propuestas ideológicas, estéticas y semiológicas de la puesta en escena. Proponemos entonces que los intereses de la autoría dramática, expresados en la situaciones y acciones dramáticas del texto, pueden fungir como impulsos esenciales en la definición de la fábula que se pretende llevar a escena. Por tanto, tomamos como fundamental el estudio particular de las situaciones y acciones dramáticas en el proceso creativo de la puesta en escena.

Este estudio y labor creativa de actores, actrices, directoras y directores en el proceso de la puesta en escena, forma parte de un proceso pedagógico, no solamente por el aprendizaje relacionado con la obra en particular, sino asimismo porque es parte del proceso de los profesionales que laboran en el teatro conscientes de la importancia de “saber leer” y por tanto ávidos por desarrollar una mejor “capacidad de lectura”. Consideramos, por tanto, que el proceso educativo de las personas interesadas en la profesión del arte

dramático debería contemplar muy especialmente este estudio particular en su estrategia pedagógica. “Leer” lo que subyace el texto, definir cuando una situación dramática comienza y cuando se termina o transforma para dar lugar a otra, con base en el estudio y conocimiento de la acción dramática, lleva un análisis profundo y entrenamiento particular de las capacidades imaginativas y sensibles, para nosotros fundamentales en el proceso pedagógico de cualquier estudiante de actuación y dirección escénica. Mediante este estudio escolar y luego con la práctica profesional, la capacidad de “lectura” de los textos dramáticos por parte del equipo artístico se potencia y desarrolla. A partir de esto, creemos importante esclarecer algo que tocamos en parte en el primer apartado de este marco teórico, pero que es necesario apuntalar con mayor claridad:

Suele olvidarse que los autores de teatro, por lo menos los buenos autores, escriben *para la gente de teatro*, no para la lectura del público en general, y que, por lo mismo, esta escritura, aunque parezca asequible a cualquiera que conozca el idioma y disponga del libro, está cifrada, siquiera parcialmente, según un código superpuesto al uso común de la lengua cuya clave no posee todo el mundo. Al escribir, los autores se dirigen a la capacidad de *escucha profesional* de los destinatarios del texto, director y actores (...) Es erróneo y abusivo pretender que se comprende el texto dramático en su sustancia por el hecho de comprender, en el lenguaje, su mero contenido conceptual. (Cantero, 2006, p.22)

Así las cosas, ese sentido de “escucha profesional” debe aprenderse y entrenarse. Esta propuesta metodológica toma en cuenta esta responsabilidad tanto para la práctica profesional como para el aprendizaje escolar, especialmente en dirección escénica.

#### **1.6.4 El texto y su relación con la acción de los personajes**

En el apartado anterior detallamos algunos aspectos fundamentales de la acción y la situación dramática relacionados principalmente con la fábula como macro elemento. Aquí valoramos la importancia que tiene la propuesta que realiza la autoría dramática en la definición de los personajes. Tanto sea que el equipo de teatristas decida seguir todos los lineamientos propuestos por la autoría dramática, como tomar partido por otras direcciones a partir de investigaciones basadas en lo propuesto por el texto, la coherencia estructural de los personajes es siempre bienvenida por el equipo artístico, ya que

La obra teatral para ser representada necesita que los personajes estén delineados de manera tal que sean verosímiles. El autor, debe brindarle a los actores suficientes informaciones para la interpretación de los respectivos personajes. Esa información puede estar en las acotaciones, aunque éstas son muchas veces ignoradas por el director: Cuando se impugna el carácter primordial y metatextual de las acotaciones escénicas, o bien podemos

ignorarlas, o bien hacer todo lo contrario de lo que nos proponen. A menudo, entonces, la puesta en escena gana en inventiva y la nueva claridad sobre el texto compensa ampliamente la “traición” a una cierta “fidelidad” (por otra parte ilusoria) al autor y a una tradición teatral... A menudo, la puesta en escena se siente más próxima a aquello que imaginaba el dramaturgo al escribir sus acotaciones. (Pavis, 1998, p.26-27)

Sin embargo, más allá de que las acotaciones del autor no son indicaciones a seguir literalmente siempre:

El director tiene, eso sí, la obligación de recoger y comprender lo que esa acotación propone, y de incorporar su *contenido conceptual* a la carga global del sentido de lo que está construyendo en escena, cuando dicho contenido resulte funcional, aporte información imprescindible o modifique sustancialmente la réplica, semánticamente (por ejemplo, si la acotación dice que algo se diga *con ironía*), emocionalmente (por ejemplo, si dice que el personaje haga una pausa avergonzada antes de hablar) o como rasgo fisiológico significativo de la enunciación (por ejemplo, si indica que el personaje tartamudea). Pero no tiene por qué respetar la literalidad de la acotación incorporando la acción tal y cómo el autor la ha descrito. Mejor aún, siempre que pueda, debe recoger lo que propone la acotación y traducirlo en escena mediante una metáfora. Un director de escena que conozca su oficio sólo respetará una

acotación de modo literal cuando ésta ya le ofrezca esa síntesis elaborada con tal precisión y justeza que sea absurdo buscar una resolución mejor. Y esto, fuerza es decirlo, ocurre con poca frecuencia. (Cantero, 2006, p.28-29)

La vitalidad de la fábula y la información para la representación que la autoría dramática transmite a la dirección y al elenco se deposita principalmente en la coherencia de las acciones de los personajes, dentro del contexto de las situaciones dramáticas determinadas, sin que coherencia signifique falta de contradicción:

La acción está ligada, al menos para el teatro dramático, a la aparición y a la resolución de las contradicciones y conflictos entre los personajes, y entre un personaje y una situación. Es el desequilibrio de un conflicto que obliga al (o a los) personaje(s) a actuar para resolver la contradicción. Pero su acción (su reacción) suscitará otros conflictos y contradicciones. Esta incesante dinámica crea el movimiento de la obra... Hablar, en el teatro, más aún que en la realidad cotidiana, siempre es actuar. (Pavis, 1998, p.23)

La actuación misma depende de interpretaciones varias que llevan al actor y la actriz a la creación del personaje, entendiendo por esto una variada amalgama de acciones particulares, externas e internas, que tienen relación con las diferentes propuestas que se conjugan en la puesta en escena. Si bien son importantes todas las apreciaciones personales del equipo artístico,

desde las relaciones plásticas sensibles de la puesta en escena, hasta las del elenco, que por ejemplo siente su vestuario de una forma u otra, es de importancia particular la definición del personaje que proponga el autor dramático mediante las acciones. Por ello, el texto de la autoría dramática es un punto de partida clave para la articulación de nuestra propuesta metodológica, ya que es a partir de la selección del texto cuando comienza a trabajar el equipo artístico para el desarrollo de las diferentes etapas de creación de la puesta en escena. Las y los teatristas que participan en un montaje dependen en gran parte de las exigencias que el texto dramático demande, ya que, a partir de las exigencias del mismo, quienes estén a cargo de la conformación del equipo, deberán escoger el equipo de teatristas “idóneo” para los diferentes roles, no sólo actores, actrices, directoras, directores y diseñadores, sino también, por ejemplo, la importancia de una persona especialista en asesoría histórica y/o estética, especialistas en maquillaje, peluquería, coreografía, composición de música original para la obra, y la lista se puede prolongar bastante más, porque

Entre el autor (él mismo sometido a la influencia de una época, de una clase, de un horizonte de expectativas) y el actor que interpreta un personaje, la cadena de interpretaciones y de las transformaciones del sentido teatral es muy larga (Pavis, 1998: 392)

Sin embargo, enfocándonos en nuestra investigación, que parte de una propuesta de teatralidad sostenida principalmente por lo que sucede entre la actuación y el público, podemos sintetizar: actrices y actores interpretan personajes y proponen una fábula -con la colaboración de todos los

elementos en juego anteriormente descritos- y el público actúa como creador activo de esa propuesta artística.

El personaje y la verosimilitud del mismo son entonces esenciales para la propuesta artística teatral en la que nos enfocamos. Por tanto, las acciones de los personajes deben estudiarse, analizarse con particular cuidado para la comprensión de los mismos. Es en este estudio en donde tomamos en cuenta muy especialmente lo propuesto por Aristóteles hace unos cuantos siglos atrás:

(...) la felicidad y la desgracia están en la acción, y el fin de la vida es una manera de obrar, no una manera de ser. Y en función de su carácter son los hombres de tal o cual manera, pero es en función de sus acciones como son felices o infortunados... los personajes no obran imitando sus caracteres, sino que sus caracteres quedan involucrados por sus acciones. (Aristóteles, 1969, p.82)

Esta propuesta nos parece esclarecedora para la investigación en los personajes y sus esencias. En síntesis, el análisis de este filósofo nos propone que la vida y las personas tienen directa relación con la fábula y los personajes, y que si queremos analizar a una persona, o analizar o crear un personaje, debemos estudiar sus acciones o crearlas (co-crearlas) para definirlo. El personaje es entonces lo que hace, no lo que el personaje dice de sí mismo que es, no lo que los demás personajes dicen de él, no lo que el personaje piensa de sí mismo ni lo que los demás personajes piensan de



él: la esencia del personaje queda involucrada en sus acciones. Esta propuesta de Aristóteles unos siglos antes de Cristo, nos parece una de las bases esenciales del estudio del personaje hoy y, por tanto, del estudio del ser humano, por eso su evidente relación con la psicología actual.

#### **1.6.5 La teoría de la actriz y el actor relacionada con la actuación**

Según Stanislavski (1953), la actriz y el actor son los intérpretes principales del arte teatral. Es la parte fundamental viva de la propuesta, que se conecta con la otra parte indispensable en la comunicación para la vida del teatro: el público. El actor y la actriz son seres humanos que se ha formado en la disciplina de la actuación, que ha desarrollado su intelecto, su imaginación, su sensibilidad, su expresividad (sobre todo cuerpo y voz), más la aprehensión de diferentes técnicas interpretativas que los capacitan para formar parte de diferentes discursos escénicos y de distintas propuestas estéticas. Llegan, al interpretar el personaje, a ser signos fundamentales de la semiología teatral.

El arte de la actuación utiliza la mimesis como parte de la creación y percepción artística. Sin embargo la actuación se proyecta más allá de la mimesis por diferentes sistemas interpretativos, más o menos complejos, relacionados directamente con el proyecto particular y consigo mismo, teniendo en cuenta todo el filtro humano personal que ello implica. Las

actrices y los actores, vale recordar, son instrumento de creación y objeto artístico a su vez, crean y son producto, son pintura, pincel, colores y finalmente el cuadro mismo (o parte del cuadro), en tiempo, en espacio.

Entonces, pierde su aureola de misterio en beneficio de un proceso de significación y de una integración al espectáculo global. Incluso cuando su función en la representación parece relativa y sustituible (por un objeto, un decorado, una voz o una máquina de juego), sigue siendo la clave de todas las prácticas teatrales y de todos los movimientos estéticos... (Pavis, 1998, p.34).

Es por lo anteriormente expuesto que existen diferentes metodologías de interpretación actoral creadas por actores, actrices, directoras, directores, maestras y maestros del teatro, de gran validez cada una de ellas, teniendo en cuenta los diferentes pensamientos, sensibilidades y experiencias artísticas. Siempre serán válidos los caminos de ayuda para la actuación, que utilizará tal o cual metodología, o la mezcla de algunas, dependiendo de sus intereses particulares al enfrentarse a determinado personaje, tanto por las diferentes complejidades del mismo personaje, como de sus circunstancias (entre ellas texto particular, tiempo y espacio propuesto, relaciones con otros personajes y objetos, dirección actoral, puesta en escena, partitura de movimiento, escenografía, vestuario, utilería, música de ambiente e incidental, iluminación, etcétera.)

El actor –se oye decir a veces- está como “habitado” y metamorfoseado por otra persona; ya no es él mismo, sino una

fuerza que lo impulsa a actuar con las características de otro... también puede acentuar toda la distancia que lo separa de su papel, mostrando, al modo del actor brechtiano, la artificialidad de su construcción. (Pavis, 1998, p.33).

En nuestra concepción, sea cual sea la técnica que se utilice para la representación, los personajes son protagonistas del acontecimiento teatral y son actrices y actores quienes lo interpretan. Un actor y una actriz en el escenario, dentro del contexto de una representación teatral, nunca serán solamente sí mismos.

#### **1.6.6 La actriz y el actor como intérpretes del personaje y de la fábula**

Luego de definir qué es una actriz y un actor, para valorar su capacidad interpretativa, es válido referirnos a nuestra concepción del personaje: una ilusión viva de una persona humana o no-humana (el actor puede representar un perro, o el viento por ejemplo), encarnada por actores y actrices. El personaje es signo fundamental del lenguaje teatral y puede existir por sí mismo en escena, siempre en relación con sus propias ideas, pensamientos, sentimientos, sensaciones y más, o dependiendo de la relación con otros personajes.

El estatuto del personaje de teatro es ser encarnado por el actor, no conformarse con ser tan sólo ese ser de papel del cual conocemos

el nombre, la longitud de sus parlamentos y algunas informaciones... El personaje escénico adquiere, gracias al actor, una precisión y una consistencia que los trasladan del estado virtual al estado real e icónico. (Pavis, 1998, p.338)

Por lo tanto, cuando hablamos de personaje, de ahora en más, hablamos del personaje en su máxima dimensión, representado por el actor, para no confundir con las acepciones de personaje escrito, personaje leído, etc. Esto mismo vale para la palabra teatro, donde si bien se sabe que para la existencia del mismo es fundamental la representación y el público, también se suele llamar teatro solamente al texto.

En cuanto al término interpretación, podríamos definirlo como la capacidad de traducir de un lenguaje a otro. Si podemos hablar de los diferentes lenguajes de la vida del mundo humano (lenguaje de objetos físicos, objetos incorpóreos, sensaciones, sentimientos, etc.), podemos decir que la percepción del ser humano es una forma de interpretación de las diferentes realidades, una forma de traducción de los lenguajes externos al lenguaje de la percepción personal. Es por lo anterior que nombramos intérprete a una persona especialista que traduce de un lenguaje convencional a otro (de español a inglés por ejemplo). También llamamos interpretación a la expresión hablada, ya que se traducen pensamientos, sentimientos, sensaciones e ideas, al lenguaje del habla (asimismo se traduce de los símbolos que los ojos ven en un libro al sonido interno y luego al habla). Para el caso particular, la interpretación es parte fundamental del arte en

general, ya que la persona artista traduce el lenguaje de su percepción de la realidad (como se acotó, ya existe interpretación en esto) a otra, la de su inquietud dentro del lenguaje específico de su arte, formado por la hibridación de varias interpretaciones. Actores y actrices interpretan con su ser-instrumento, con su memoria, cuerpo y voz. Podemos entonces deducir que actores y actrices son intérpretes que expresan no sólo el texto de su personaje y las posibles indicaciones de la dirección, sino que también interpretan, con diferentes filtros expresivos, sus propios pensamientos, sentimientos, sensaciones y todos los elementos que resultan de su capacidad humana de accionar y reaccionar. Actores y actrices pueden, a partir de la utilización de sus imaginaciones y capacidades para expresar lo imaginable, interpretar personajes que son una ilusión viva de una persona humana o no-humana encarnada. La interpretación del personaje depende entonces de la diversidad de intérpretes específicos que lo representen, individuos que utilizan todas las herramientas a su alcance para crear el personaje, de una forma única a través de una traducción compleja y viva, partiendo de la puesta en vida de acciones concretas para llegar al “ser” y “estar” del personaje.

El pensamiento de Aristóteles relacionado con las acciones del personaje (citado en el apartado anterior) nos parece fundamental para la concepción actual de lo que significa personaje. Esta esclarecedora visión de Aristóteles nos sirve como uno de los sostenes principales de nuestra propuesta de “dirección actoral” (capítulo 3), ya que mediante esta cita podemos comprender mejor esta propuesta: el personaje es la fábula y la misma es el

personaje. Esta premisa apoya la inclusión de actores y actrices como teatristas partícipes de la construcción de la fábula y, por ende, de la puesta en escena. El pensamiento del filósofo griego se considera también como conocimiento-premisa que puede ser útil para comprender mejor las diferentes zonas interpretativas del actor en el proceso de creación del personaje, e inclusive para comprender mejor la interpretación misma del personaje, que, por otra parte, más allá del trabajo creativo consciente, podría estar sostenido por una entrega “total”:

(...) llegar a la imaginación de una manera consciente y razonada, a menudo produce sólo un falso presentimiento de la vida, falto de vitalidad. Esto no cuenta para el teatro. Nuestro arte demanda del actor que toda su naturaleza intervenga activamente, que se entregue, en cuerpo y alma, a su parte. (Stanislavski, 1953, p.60)

Actrices y actores para llegar a la entrega que propone Stanislavski, deben además utilizar todas las herramientas a su alcance para lograr “vivir el personaje” -concepto propuesto por Stanislavsky- mediante una traducción compleja y viva. Parte de esas herramientas son: su experiencia vital, su memoria personal, el texto del autor, las sugerencias de la dirección, las indicaciones de la dirección para la puesta en escena, el estudio particular con la individualidad de la persona intérprete y su relación particular con el personaje, el estudio de las relaciones con los otros personajes y otros elementos escénicos, el estudio y sensibilidad del espacio escénico, la

escenografía, el vestuario, la música, la utilería e iluminación, entre otros elementos.

### **1.6.7 La virtualización teatral y su relación con el semanálisis, geno-texto y feno-texto**

Como anunciamos en el inicio de este marco teórico conceptual y como desarrollamos posteriormente, nos enfocamos principalmente en dos teorías, la de la autoría dramática y el texto literario, la del actor-actriz y la actuación. Cuando ahora nos referimos al concepto virtualización teatral nos orientamos a lo que creemos es la relación práctica más importante que existe justamente entre el texto de la autoría dramática, la actuación del elenco y la puesta en escena. Hemos encontrado definiciones de “virtualización teatral” diferentes a la nuestra, por lo que nos parece apropiado establecer nuestra visión específica: posibilidad interpretativa-creativa virtual a partir de un texto, que puede asimismo transformarse en otro texto con posibilidad de ser re-interpretado, re-creado y así sucesivamente en la búsqueda investigativa-creativa de propuestas de representación teatral. Para desentrañar con mayor claridad a qué nos referimos nos apoyaremos en algunos pensamientos clave de la semiótica relacionada con el teatro.

Primero establecer el por qué de nuestra preferencia a llamar las propuestas y acciones escénicas como “representación teatral”, según Humberto Eco (1975):

Llamar a una representación teatral <show> acentúa sólo sus características de ostentación de una determinada realidad; llamarla <play> acentúa sus características lúdicas y ficticias; llamarla <performance> acentúa sus características ejecutivas; pero llamarla representación acentúa el carácter sígnico de toda acción teatral, en la que algo, ficticio o no, se ostenta, a través de alguna forma de ejecución, con fines lúdicos, pero sobre todo para que esté en el puesto del otro. El teatro es también ficción sólo porque es sobre todo signo. (Adrados et al, p.96)

Una vez expuesto nuestro interés en la semiótica como forma de estudio de las propuestas escénicas, interesa también valorar por qué nos interesan específicamente los estudios semiológicos relacionados con el texto dramático como posible punto de partida de la creación escénica teatral:

Para nosotros el texto dramático es una realidad fundamental, ineludible y material. Ante aquel caben dos actitudes: o bien tratarlo como texto dramático olvidando que la realidad de ese texto ha sido siempre doble (literaria/espectacular), o bien como un componente más del fenómeno teatral, pero integrado a la práctica escénica. Estos dos niveles son legítimos y de ninguna manera el uno excluye al otro. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, nos parece que el



trabajo más fructífero con respecto al teatro es el trabajo semiológico, puesto que da cuenta de su doble realidad. (De Toro, 2008, p.70-71)

Así planteada la importancia de la semiótica en el análisis tanto de las propuestas escénicas como del texto dramático como posible punto de partida para llegar a esos resultados, cabe preguntarse qué es lo que se busca mediante el análisis semiológico. Cuando el semiólogo Jorge Urrutia (1975) estudia una posible crítica del texto del autor dramático relacionándolo con su función de ser escenificado, nos aproxima a lo que pretendemos definir:

(...) creo que es lícito que el crítico y el semiólogo se planteen el problema de un texto, escrito generalmente con pretensiones artísticas, y que no es literatura aunque posee alguna de sus características. La literatura se hace para ser leída, la obra teatral se escribe para ser representada. (...) Como método de ensayo, podemos criticar el texto del mismo modo que si se tratara de una obra literaria cualquiera (una narración, por ejemplo); luego, intentar someterlo a un examen que nos haga ver si, en el discurso, existen incongruencias con su destino apriorístico de vivir en un escenario. Nuestra intención será descubrir, en última instancia, si existen en la obra los gérmenes precisos de teatralidad para posibilitar una representación. (Adrados et al, 1975, p.279)

Como adelantamos en el estudio de los dos ejes principales que proponemos (texto dramático y actuación), la situación dramática y la acción dramática son conceptos fundamentales de nuestra propuesta de teatralidad, por tanto tomamos éstos como los gérmenes principales a tener en cuenta en el momento de abordar la creación de una representación teatral.

Nos queda por definir, entonces, cómo identificar y analizar estos elementos en el texto dramático. Es aquí donde recurrimos a otra semióloga, Julia Kristeva, que, lejos de tomar el texto como un signo al que hay que descifrar para comprender la expresión tácita del autor, en su propuesta del concepto “semanálisis”, abre las nociones de lectura y análisis del texto, planteándolas asimismo como labores creativas, de engendramiento.

Semanálisis: teoría de la significación textual, que considerará al signo como el elemento especular que asegura la representación de ese engendramiento -ese proceso de germinación- que le es interior al tiempo en que lo engloba y cuyas leyes hay que definir. (...) Sin hacerse la ilusión de poder abandonar, en lo que respecta, el terreno del signo que lo hace posible, el semanálisis abandona la obligación de un solo punto de vista -central, el de una estructura a describir-, y se da la posibilidad de designios combinatorios que le restituye la producción de engendrar. (Kristeva, 1978, p.96-97)

Kristeva nos propone asimismo dos conceptos que nos parecen especialmente enriquecedores y colaborativos en la intención de proponer qué es virtualización teatral, “feno-texto” y “geno-texto”:

(...) El texto no es un fenómeno lingüístico; dicho de otro modo, no es la significación estructurada que se presenta en un corpus lingüístico visto como una estructura plana. Es su *engendramiento*: un engendramiento inscrito en ese “fenómeno” lingüístico, ese “fenómeno” que es el texto impreso, pero que no es legible más que cuando se remonta verticalmente a través de la génesis: 1) de sus categorías lingüísticas, y 2) de la topología del acto significativo. La significancia será pues ese engendramiento que se puede aprehender doblemente: 1) engendramiento del tejido de la lengua; 2) engendramiento de ese “yo” que se pone en situación de presentar la significancia. Lo que se abre en esa vertical es la operación (lingüística) de generación del feno-texto y geno-texto (superficie y fondo, estructura significada y productividad significante). (Kristeva, 1978, p.96-98)

El semiólogo Fernando De Toro (2008), analizando la propuesta de Kristeva sintetiza lo siguiente en cuanto a los conceptos feno-texto y geno-texto, abriendo el espacio al siguiente concepto a proponer, la intertextualidad:

Este feno-texto es generado por el geno-texto: es el lugar de la estructuración del feno-texto. Podríamos decir esto mismo de otra forma: el feno-texto es el fenómeno verbal (o escrito) tal como se

presenta en la estructura de un enunciado concreto; el geno-texto es entonces el que se encarga de las operaciones lógicas inherentes a la constitución del sujeto de la enunciación. Es por esto que decimos que el geno-texto es el lugar de estructuración del feno-texto. Es en esta relación dialéctica entre ambos componentes del texto donde Julia Kristeva ve la especificidad textual, la cual reside “en el hecho de que es una traducción del geno-texto en el feno-texto”, descubrible a la lectura por la apertura del feno-texto al geno-texto”. Anteriormente sostuvimos que la infinitud combinatoria del geno-texto tiene contingentemente un fin (feno-texto), y esto se debe a que éste se encuentra en el geno-texto y su manifestación es un corte en el geno-texto. Esto se debe en definitiva a que el geno-texto, que genera el feno-texto, es la significancia misma (infinitud de operaciones posibles de la lengua), y de aquí que el texto sea la escritura donde se deposita la significancia. En suma, el geno-texto constituye las infinitas posibilidades de textualización, y el feno-texto es una de esas textualizaciones. Una noción fundamental para la comprensión y funcionamiento del texto es la de inter-texto o intertextualidad. De una manera general podemos afirmar que todo texto es un inter-texto, en la medida en que existen en él textos en diferentes niveles: fragmentos de otros textos, textos del ambiente cultural presente, o bien pasado o de otras culturas, textos de prácticas discursivas no literarias o artísticas. (De Toro, 2008, p.72)

Entonces, y basándonos también en lo propuesto por Jaime Alejandro Rodríguez (2003) en su artículo relacionado con la teoría de la recepción, podemos concluir que para Kristeva el feno-texto es la cultura misma del autor, su pasado, sus particulares intenciones comunicativas y el geno-texto su obra concreta (en este caso el texto dramático). Asimismo, para el lector, el texto dramático es feno-texto, y su interpretación-creación virtual a partir del mismo el geno-texto. Es de esta forma como el concepto de texto queda abierto como el espacio de comunicación entre autor y lector, el lugar de cruce de sus capacidades de generación de geno-textos, y desde este punto de vista de la teoría de la recepción, tanto autor como lector son creadores.

En el caso de la literatura, por ejemplo la novela, la labor creativa del lector termina en la creación de su geno-texto, o sea su virtualización personal a partir del texto del autor, ahí se consuma el hecho artístico. Cabe aclarar que, en este caso, la “virtualización personal” del lector relacionada con el concepto geno-texto, es la creación mediante su imaginación, su sensibilidad, su cultura, inclusive sus deseos comunicativos. Como ejemplo de qué es virtualizar (geno-texto/feno-texto): cuando un lector aborda *El quijote de la mancha* de Cervantes, más específicamente el momento de encuentro del Quijote con los molinos de viento, cada lector verá los molinos de diversa manera, la indumentaria del Quijote dispar, el clima de la escena distinto, la geografía peculiar, la situación misma desigual, el sonido de la voz del quijote original según cada uno. Inclusive es posible que algunos lectores se identifiquen más con el Quijote viendo los molinos de viento,

percibiéndolos más como los ve él que como por ejemplo los contempla Sancho Panza.

En el caso del teatro, cuando el lector del texto dramático es un director o directora, actor o actriz, u otro miembro del equipo teatral, los alcances de la virtualización mencionada se resignifican y se disparan en más capas de labor creativa, más feno-textos y más geno-textos. Tomando como ejemplo a la dirección como lectora de un texto dramático, ésta puede virtualizar a partir del texto creando un geno-texto, sin embargo esta labor creativa es un nuevo feno-texto a ser interpretado, ya que de su virtualización habrá que llegar a la concreción escénica (nuevo geno-texto, que De Toro llama texto espectacular), que posteriormente en el momento de la consumación del teatro, para el público será su feno-texto, punto de partida para su geno-texto.

Lo propuesto hasta aquí en este marco teórico conceptual acerca de virtualización, feno-texto y geno-texto es una introducción al concepto virtualización teatral, desarrollado en el capítulo 4 y relacionado con nuestra propuesta de dirección actoral. Sin embargo es preciso también detallar en este capítulo la relación entre nuestra propuesta de virtualización teatral y la teoría del ideograma y la intertextualidad, ya que nos aproxima de manera más clara a sus objetivos.

### **1.6.8 La virtualización teatral y la teoría del ideograma y la intertextualidad**

El proceso de virtualización que proponemos, puede tomarse como la capacidad imaginativa-creativa del lector ante determinado texto, sin analizar específicamente los orígenes de esa virtualización, el contexto de la misma, el propósito de aquella. Por supuesto que esta virtualización libre de estos objetivos de análisis, sigue siendo virtualización. Sin embargo, para abordar el concepto virtualización teatral es importante tomar en cuenta estos objetivos, ya que la labor creativa-comunicativa del equipo de teatristas considera el cruce de diferentes lenguajes expresivos. Por esto la propuesta conceptual de ideograma y su relación con la intertextualidad de Kristeva nos parece pertinente:

El encuentro de una organización textual (de una práctica semiótica) dada, con los enunciados (secuencias) que asimila en su espacio o a los que remite en el espacio de los textos (prácticas semióticas) exteriores, será llamado un IDEOGRAMA. El ideograma es aquella función intertextual que puede leerse “materializada” a los distintos niveles de la estructura de cada texto, y que se extiende a lo largo de todo su trayecto, confiriéndole sus coordenadas históricas y sociales. (...) La aceptación de un texto como un ideograma determina el propio procedimiento de una semiología que, estudiando el texto como una intertextualidad, lo piensa, así, en relación con (los textos de) la sociedad y la historia. El ideograma

de un texto es el hogar en el que la racionalidad conocedora integra la transformación de los enunciados (a los que el texto es irreducible) en un todo (el texto), así como las inserciones de esta totalidad en el texto histórico y social. (1974, p.15-16)

Profundizando un poco más en la noción de intertextualidad y su relación con el concepto de ideologema de Kristeva, pero más enfocado en el análisis del texto dramático y su relación con la semiótica, De Toro propone lo siguiente:

Una noción fundamental para la comprensión y funcionamiento del texto es la de inter-texto o intertextualidad. De una manera general podemos afirmar que todo texto es un inter-texto, en la medida en que existen en él textos en diversos niveles: fragmentos de otros textos, textos del ambiente cultural presente, o bien pasado o de otras culturas, textos de prácticas discursivas no literarias o artísticas. (...) A su vez, íntimamente vinculada al inter-texto se encuentra la noción de ideologema, noción que subsume campos ideológicos. En el texto o práctica textual, el ideologema se manifiesta en los enunciados que asimila, los cuales remiten a otras prácticas textuales o a otros textos. (...) Así, intertextualidad e ideologema están estrechamente vinculados, en la medida en que un inter-texto posee una serie de ideologemas. (2008, p.72-73)



La complejidad de estas nociones pueden estar ausentes en la primera etapa del proceso investigativo de virtualización teatral, quizá como forma de abordarlas de manera inconsciente en un inicio del proceso creativo. Sin embargo en la maduración de la investigación consideramos muy importantes estos conocimientos para profundizar en las propuestas de actuación y de puesta en escena en general. La atención en los ideogramas que componen la intertextualidad facilitará diferentes niveles de comprensión del texto dramático como asimismo posibilitará diversas iniciativas expresivas a partir de esta intelección.

De esta manera se pueden comprender, por ejemplo, posibles intertextualidades básicas del arte teatral, sobre todo del teatro contemporáneo. Así, según De Toro (2008), podemos discernir entre intertextualidades generales (relaciones intertextuales entre textos de diferentes autores), intertextualidades limitadas (relaciones intertextuales entre textos de un mismo autor), intertextualidades externas (relaciones intertextuales de un texto específico con otro texto específico) e intertextualidades internas (relaciones intertextuales de un texto consigo mismo). Las intertextualidades mencionadas pueden estar relacionadas entre sí, desde el punto de vista literario -por ejemplo la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (1981) convertida en una particular adaptación teatral-, como asimismo histórico -por ejemplo el texto dramático *Ricardo III* de Shakespeare (1998), que tiene relación directa con un acontecimiento histórico y con textos históricos al respecto, convirtiéndose en un intertexto histórico ficcionalizado-. Las relaciones

intertextuales literarias e históricas ficcionalizadas pueden estar relacionadas tanto por la forma, como por el contenido, como por ambas al mismo tiempo.

Las diferentes intertextualidades literarias e históricas mencionadas tienen relación con la autoría dramática y sus deseos comunicativos. Asimismo se encuentran todas las posibles intertextualidades relacionadas con los creadores de la puesta en escena, tanto por la virtualización provocada por el texto dramático, como por su relación con el entorno socio-cultural-político particular, como por sus intereses comunicativos con el público específico al que se dirigen. Esta noción de intertextualidad compleja y la consecuente presencia de diferentes ideologemas, le abre a los creadores escénicos una gama de recursos expresivos muy amplia de donde se deberá elegir el camino o los caminos más adecuados a los intereses de la propuesta comunicativa. Los trayectos de búsqueda expresiva, de selección de propuestas y de determinaciones escénicas, son parte fundamental de lo que se pretende con la metodología de puesta en escena en cuestión.

#### **1.6.9 La investigación-acción y su relación con nuestra tesis**

Investigación-acción: su origen se señala después de la Segunda Guerra Mundial en los trabajos de Lewin, quien identificó cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. La imaginó en los

principios de independencia, igualdad y cooperación. (Barrantes, 2002, p.157)

Esta definición de investigación-acción la vincula estrechamente con nuestro trabajo, tanto desde sus principios básicos ideológicos como desde su propuesta puntual de fases elementales de trabajo científico. En cuanto a sus principios podemos sintetizar que la metodología de esta tesis propone “independencia” de acción a los colectivos implicados, “igualdad” desde nuestra propuesta de dirección actuaral que parte de la equidad en el momento de definir determinaciones artísticas y “cooperación” ya que la toma de decisiones se basa en metas colectivamente acordadas. Por otro lado nuestra metodología conlleva una “planificación”, que lleva a “actuar” al colectivo en la búsqueda de resultados que luego se podrán “observar”, para posteriormente “reflexionar” sobre ellos.

## **1.7 Marco Teórico Metodológico**

Si bien en nuestra investigación no encontramos otros estudios que propongan una metodología de creación de la puesta en escena a partir de nuestra redefinición de dirección actuaral, atendemos los antecedentes de dirección teatral a partir del momento histórico en que varios autores consideran sus orígenes en 1874. Tenemos entonces presente como recurso en nuestro *estado de la cuestión* un contexto histórico relativamente joven pero rico en profundidad de

investigaciones teórico-prácticas. Aunque hubiéramos podido profundizar en momentos anteriores de la historia del teatro cuando el fenómeno de la dirección se realizaba por ejemplo por autores y otros sistemas -ya que siempre las obras debieron direccionarse en algún sentido-, lo que nos interesa aquí justamente es el fenómeno de la dirección a partir de la definición del rol de la dirección como especialidad de una persona que dirige el hecho teatral.

Los datos relevantes del *estado de la cuestión*, las propuestas conceptuales del *marco teórico*, los relacionamientos de propuestas y nuevos paradigmas planteados en los capítulos 2 y 3 de este trabajo, tendrán básicamente los siguientes objetivos: 1. sobre el rol del director: analizar este rol, reflexionar al respecto y sacar conclusiones; 2. sobre la resignificación del rol del director: plantear un nuevo paradigma de dirección y de sentido de liderazgo en la dirección escénica; 3. sobre la dirección actuarial: proponer un nuevo paradigma de dirección actuarial; 4. sobre las bases de la metodología: relacionar determinados conceptos conocidos con nuevos conceptos y paradigmas, para de esta manera sentar las bases de la metodología que se plantea en el cuarto capítulo.

Como definimos en nuestra justificación de tesis, creemos que esta propuesta metodológica puede ser útil tanto para creadores escénicos profesionales como para estudiantes en el área de la dirección escénica: útil para la creación escénica por un lado, útil para la pedagogía en dirección teatral por otro, sumando, por el conjunto de relaciones conceptuales intrínsecas, posibilidades de reflexión acerca de las bases mismas del hecho teatral. La investigación y

metodología que proponemos va más allá de la propuesta del seguimiento de determinados pasos para conseguir un resultado particular, conlleva, necesariamente, una exploración profunda en aspectos que consideramos básicos en el arte teatral: los relacionados con el arte de la autoría dramática, la dirección, la actuación, la creación del personaje, la definición y expresión de la fábula y la puesta en escena.

Para esclarecer nuestra visión de lo que consideramos teatralidad, proponemos al autor dramático, al actor y al público como intérpretes fundamentales del arte teatral -marco teórico conceptual-. Como la metodología que proponemos toma al actor-actriz como elemento creativo fundamental, se investigan y definen los conceptos de actor-actriz, personaje e interpretación. Asimismo exploramos y definimos las posibilidades del elenco como intérpretes que contribuyen junto a los demás profesionales a crear una puesta en escena. También, de manera relacionada, se analiza la importancia significativa de la interpretación del personaje como elemento expresivo de la puesta en escena.

Otro eje que proponemos en el capítulo 2 es la relación de la dirección con la puesta en escena, donde aportamos una redefinición del rol del director como parte del equipo artístico, basándonos en la teoría del educador estadounidense Jerry Patterson (1944 - ), que, si bien no apunta sus pensamientos directamente al área teatral, su investigación se relaciona estrechamente con el área del estudio de campo de nuestra hipótesis: la pedagogía. Esta redefinición del rol de la dirección es fundamental para la comprensión de la metodología que se

propone, sobre todo a partir de los siguientes conceptos manejados por Patterson: proceso, influencia y metas colectivamente acordadas. Esta redefinición del rol mencionado es complementaria con nuestra resignificación del concepto dirección actuarial -capítulo 3-, que es al tiempo coherente con el sistema de investigación-acción.

En el marco teórico conceptual se aportan asimismo fundamentos de la semiótica aplicables al proceso creativo de la puesta en escena, principalmente: semánsis, feno-texto, geno-texto, ideograma e intertextualidad. Estos conceptos respaldan teóricamente nuestra formulación específica de “virtualización teatral” como elemento creativo sustentado por el nuevo paradigma de dirección actuarial -capítulo 3-.

Una vez establecidos los parámetros de investigación, definidos los conceptos básicos y propuestos los nuevos conceptos y paradigmas, articulamos la metodología de dirección escénica de manera cronológica en cuanto a las etapas de los procesos que determinamos -capítulo 4-.

Evidentemente estamos frente a una investigación cualitativa, tanto desde la propuesta metodológica como desde la tarea propuesta por nuestra hipótesis: “La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos.” (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.401) Dentro de los parámetros de este tipo de investigación consideramos que:

“Como la principal consecuencia de la investigación cualitativa es la generación y refinamiento de los conceptos, los investigadores cualitativos deben contrastar su información con la investigación anterior.” (p.401)

Este contrastar información es una dinámica investigativa y de reflexión que desarrollamos principalmente en las siguientes áreas: 1. en las propuestas conceptuales de esta tesis relacionadas con investigaciones anteriores -estado de la cuestión y algunas zonas del marco teórico conceptual-; 2. en las propuestas de nuevos conceptos y paradigmas -capítulos 2 y 3-; 3. en el análisis de los resultados provenientes del trabajo de campo y relacionados con lo propuesto en la metodología e hipótesis.

Revisando los diferentes tipos de investigaciones cualitativas, como ya adelantamos en nuestro marco teórico conceptual, consideramos que el tipo más apropiado y naturalmente conectado con nuestra tesis es la investigación-acción, ya que, profundizando en su funcionamiento y bases que la definen, según Sandín Esteban (2003) encontramos que “es una investigación que implica la colaboración de las personas. La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción” (p.165). Esta definición tiene relación directa tanto con nuestra propuesta de dirección y liderazgo -capítulo 2- como con nuestra propuesta de dirección actuarial -capítulo 3-, conceptos aplicados directamente en nuestra metodología. Por otro lado coincide en que “implica una reflexión sistemática de la acción. Desde el punto de vista metodológico se

concibe de un modo amplio y flexible. Pretende un rigor metodológico a través de la sistematicidad” (p.165).

Considerando sus principios ideológicos y las fases de investigación metodológica que propone, podemos definir que la investigación-acción es el eje troncal de esta investigación. La temática de esta tesis es valorada y analizada bajo los parámetros de esta corriente de estudio científico que colectiviza la investigación y la autorreflexión. Los objetivos generales y específicos planteados se persiguen y se realizan mediante los principios de esta ciencia social. No es objetivo de esta tesis la simple comprobación de la hipótesis que se plantea en este estudio, sino que, más allá de eso, según los principios de esta herramienta metodológica heurística, nuestro objetivo es reflexionar sobre los resultados de la investigación para así adquirir determinadas racionalidades científicas que puedan ser útiles en futuras investigaciones.

Además del estudio de esta tesis en general, la metodología específica que proponemos sigue al detalle los pasos básicos establecidos por la investigación-acción, por tanto se considera su ideología y etapas específicas asimismo en el trabajo de campo, en la recogida de datos y en el análisis y reflexión sobre los mismos, ya que según Sandin Esteban: “La investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.” (p.165)



Si bien la corriente metodológica que proponemos entrelaza muy especialmente el conocimiento que se desprende tanto de la teoría como de la práctica, no perdemos de vista el especial interés teórico de esta investigación académica: “Hammersly considera que deben existir cuatro elementos para el desarrollo teórico: la adición de nuevos conceptos y relaciones, la aclaración de conceptos y relaciones, el desarrollo y comprobación de medidas y la verificación de la hipótesis. (Barrantes Echevarría, 2002, p.150)

Basándonos en lo anterior, este trabajo de tesis propone:

- a). Conceptos nuevos: mediante las propuestas de cambio de paradigma de dirección teatral, de dirección actoral y de pedagogía en dirección teatral.
- b). Nuevas relaciones entre conceptos nuevos y conocidos: mediante la metodología de investigación pedagógica que propone justamente estas nuevas relaciones.
- c). Aclaración sobre conceptos y relaciones: mediante el trabajo teórico expuesto en el cuerpo de esta tesis y profundizado en los capítulos.
- d). Desarrollo y comprobación de medidas: mediante la propuesta teórico-práctica del trabajo de campo y el análisis reflexivo de ese proceso.

e). Verificación de hipótesis: mediante las reflexiones que parten del análisis colectivo de la relación existente entre la propuesta metodológica y los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

El capítulo 5 está enfocado en la descripción del trabajo de campo realizado, el planteamiento de la propuesta, la descripción de los procesos y los resultados, más el análisis y reflexiones particulares sobre los mismos. Las reflexiones finales son expresadas en las conclusiones de esta tesis.

Para la selección de las personas investigadoras, participantes e informantes del trabajo de campo, como asimismo para la escogencia del escenario de investigación, se consideró que

el investigador busca para la <información abundante> informadores clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos. En otras palabras, estos modelos se escogen porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando. (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.407)

Involucramos entonces a estudiantes de puesta en escena de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, trabajando en su espacio natural de clases, por varias razones: a) proponemos que esta propuesta metodológica es útil para que estudiantes de artes dramáticas enfocados en la puesta en escena puedan acceder a elementos cognoscitivos concretos mediante la investigación

práctica relacionada con la teoría de la actuación y la puesta en escena. b) Al tratarse de estudiantes de artes dramáticas avanzados -tercer año de la carrera-, con conocimientos prácticos y teóricos tanto de actuación como de puesta en escena, pueden investigar con espíritu crítico y asimismo con creatividad, en un curso que conlleva la presentación de un resultado de puesta en escena concreto. c) El estudiantado avanzado puede enriquecerse con la experiencia investigativa al tiempo que puede colaborar con la aportación de datos en el trabajo de campo, como asimismo aportar reflexiones acerca de los alcances y limitaciones que conlleva la puesta en práctica de esta metodología.

Entonces, las informaciones concretas que se recogen del trabajo de campo se toman del proceso y resultado de dos puestas en escena del curso “Puesta en escena II” (AD-4241) del tercer año de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. Estas dos puestas en escena siguen, en cuanto a proceso artístico y definición de resultados finales, la metodología que proponemos en esta tesis, tanto en aspectos teóricos como en ejercicios de aplicación práctica.

Si bien este curso específico está conformado por cinco puestas en escena y diez estudiantes de dirección, consideramos que sumar todos los datos provenientes de cada uno de los grupos es excesivo, teniendo en cuenta que deberíamos analizar los datos de todos los directores y directoras, más su relación con todos los elencos involucrados, y un largo etcétera. Por el contrario, recoger los datos de solamente un grupo de puesta en escena nos pareció poco,

fundamentalmente por no contar con elementos para contrastar procesos de diferentes grupos. Fue así que finalmente llegamos a la determinación de tomar en cuenta el trabajo de dos procesos pedagógicos de investigación en dirección escénica liderados por cuatro estudiantes. Antes de escoger estos dos grupos de puesta en escena se les dio tiempo a todos los estudiantes para que ellos mismos escogieran los textos a ser escenificados. Una vez escogidos estos textos se le dio prioridad a los dos grupos con más diferencias en sus planteamientos, para de esta manera poder analizar datos provenientes de dos caminos de puesta en escena bien diferenciados entre sí. Se escogieron las siguientes puestas en escena a partir de los siguientes textos representados: “Wielopole, Wielopole” de Tadeusz Kantor y “Donde el viento hace buñuelos” de Arístides Vargas. Nos pareció interesante la evidencia de las siguientes diferencias básicas: 1. contextos de los autores: uno latinoamericano y otro europeo; 2. estilos: uno es el creador del *teatro de la muerte* y otro en el contexto de *teatro posmoderno* y *absurdo*; 3. tipos de escritura: uno que no propone textos dialogados para los personajes y otro que parte de textos dialogados para los personajes; 4. diferencias de elenco: una propuesta partía de un elenco de dos actrices y la otra de un elenco de seis entre actores y actrices. En definitiva nos pareció que las varias diferencias y en varios sentidos nos permitían un estudio más amplio y heterogéneo, incluyendo más probabilidades de elementos discrepantes que colaboraran con el análisis y la reflexión final. Es así que las personas encargadas de dirección del grupo que escenifica “Wielopole, Wielopole” son Bruno Javier Camacho Jiménez (B11313) y Natalia María Regidor Castro

(A64689), y quienes escenifican “Donde el viento hace buñuelos” son Cristina Sofía Arce Arias (B20486) y Adolfo José Gómez Bloise (B52992).

Tanto al estudiantado de dirección teatral escogido para fungir como principales investigadores e informantes, como al resto de estudiantes, este tesimalario como docente del curso los capacitó acerca del manejo teórico-práctico de la metodología propuesta por medio de diferentes clases a lo largo de un mes, textos aportados como respaldo y un taller especial teórico-práctico que buscó la correcta comprensión del sistema: “En la investigación-acción práctica, el agente externo cumple una función de gestor del proceso de cambio. (...) Es un papel estrictamente metodológico.” (Sandín Esteban, 2003, p.163)

Concretamente se les propuso la utilización de la metodología “La dirección actoral como eje de la puesta en escena” como herramienta principal a utilizar en el proceso pedagógico que conducía a la puesta en escena final y asimismo el examen final del curso.

Para la recolección de datos del trabajo de campo, se conviene con los estudiantes formas de registro tanto de los procesos como de los resultados. Se recogen datos por medio de grabaciones en video, fotografías: “Datos registrados de manera mecánica. Las grabadoras, fotografías y cámaras de video pueden mejorar la validez aportando una grabación precisa y relativamente completa.” (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.418)

Asimismo el estudiantado recogió datos mediante bitácoras del proceso de dirección, para así tener más elementos al final del proceso para poder reflexionar, como asimismo para poder responder de mejor manera las entrevistas estructuradas y semiestructuradas: “Los datos obtenidos por los informadores son válidos aunque representen una opinión particular o hayan estado influenciados por la presencia del investigador” (p.420).

De esta manera las bitácoras de dirección de los cuatro estudiantes las consideramos en esta tesis cotejándolas con nuestra propia percepción de los hechos, valorando así más profundamente las reflexiones, conclusiones y recomendaciones de las y los estudiantes que se incluyen en este estudio de tesis, ya que:

Muchos investigadores obtienen la ayuda de un informador para corroborar lo que han estado observando y registrando, las interpretaciones de los significados de los participantes y las explicaciones de los procesos generales. Los participantes podrían escribir diarios o realizar grabaciones anecdóticas para compartirlas con el investigador. (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.418)

Se suman al cuerpo de esta tesis una entrevista estructurada y otra semiestructurada a cada uno de los cuatro estudiantes que realizaron el trabajo de campo, consultados acerca de especificidades tanto del proceso como del resultado, los alcances y limitaciones de la utilización de la metodología,

problemas de investigación concretos y qué conocimientos y conclusiones sacaron de este proceso pedagógico.

A partir de la reflexión de la experiencia de parte del docente consultando sus propios datos recogidos, considerando especialmente el análisis y reflexiones del estudiantado, se pone especial atención a los

Casos negativos y/o discrepantes. Los investigadores buscan activamente, casos negativos registrados, analizados y presentados y, también, datos discrepantes. Un caso negativo es una situación, una situación social o una opinión de un participante que contradice el patrón inicial de los significados. Los datos discrepantes presentan una variante al patrón inicial. (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.418)

Estos datos los podemos encontrar según Sandín Esteban “Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que realmente ocurre” (2003, p.169), o sea entre lo que se propone mediante la metodología y los resultados prácticos del trabajo de campo. La idea de atender especialmente los datos discrepantes es otra forma de criticar la metodología y proponer reflexiones con el afán de mejorarla.

Definimos entonces que para esta investigación tomamos en cuenta tanto los aspectos teóricos como los prácticos de la puesta en escena, entendiendo que dentro del teatro, la teoría se alimenta constantemente de la práctica y viceversa.

Finalmente establecemos las conclusiones de la investigación tomando en cuenta todos los datos expuestos en esta tesis. Más allá de la comprobación de nuestra hipótesis, el objetivo es ir más allá, siguiendo los parámetros que propone la investigación-acción relacionados con la reflexión, interpretación de resultados y la replanificación, o posibles sugerencias para futuros investigadores, por eso consideramos que

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello es necesario reflexionar. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa.

(Sandín Esteban, 2003, p.170)

En los anexos se adjuntan diferentes materiales como complemento a la investigación de esta tesis.

Permisos pertinentes para el trabajo de campo:

- a. Carta de aceptación de las y los estudiantes para el trabajo de campo.



b. Carta de M.Sc. Alfonso Chacón Mata, Presidente del Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica, quien luego de valorar los aspectos básicos de nuestro trabajo de campo y metodología de recogida de datos particular -investigación-acción-, afirmó que “por el tipo de investigación que se describe y siendo que la misma es de bajo impacto puesto que no representa posibles daños a sujetos a investigar; no se encuentran violaciones a los postulados bioéticos descritos en el Anexo B (...) y por ende, puede seguir su investigación de posgrado.”

Registros sobre los resultados escénicos y documentos relacionados con el contexto de la investigación de las y los estudiantes en el trabajo de campo:

c. Fotografías de “Wielopole, Wielopole”

d. Fotografías de “Cuando el viento hace buñuelos”

e. Programa del curso Puesta en Escena II (AD-4241) de la Escuela de Artes Dramáticas 2017.

f. Metodología sintetizada, misma que se le entregó a cada estudiante que desarrolló el trabajo de campo.

g. Link a los videos de las puestas en escena luego del desarrollo del trabajo de campo.

## Capítulo II

### 2 La dirección escénica y el liderazgo

#### 2.1 El problema de la dirección y el liderazgo

La contemporaneidad nos propone diversidad en varios ámbitos. En el campo artístico, parecería siempre conveniente atender los diferentes fenómenos que contextualizan y condicionan las relaciones humanas en la construcción del objeto de arte, más aún en los momentos del proceso creativo. En las relaciones creativas del teatro, como en otros procesos de trabajo colectivo, existen diferentes posibilidades de dominio autoritario. Estudiaremos algunos modos de relación entre los miembros del equipo teatral, para, más que señalar establecimientos de poder unidireccional, proponer otros caminos de comunicación artística. Justamente, un problema que trataremos es el rol de la dirección teatral y, como anotamos en nuestro “estado de la cuestión”, su histórico posicionamiento “al mando” de la puesta en escena. Una metáfora muy aceptada en el medio artístico teatral -que podemos confirmar al leer *El arte del teatro* de Gordon Craig (1987), como en otras publicaciones-, es la del director o directora como capitán de un navío, que da las órdenes, e inclusive estimula a su tripulación para que trabaje con disciplina, para guiarlos a “buen puerto”. La aceptación de este tipo de relacionamiento humano que empodera al director o directora como persona que marca el camino artístico a seguir en un equipo que trabaja para la consecución de un espectáculo teatral, se manifiesta antes,

durante y posteriormente a la creación de la puesta en escena. Sin embargo, aquí no atendemos el antes y el después, sino el durante.

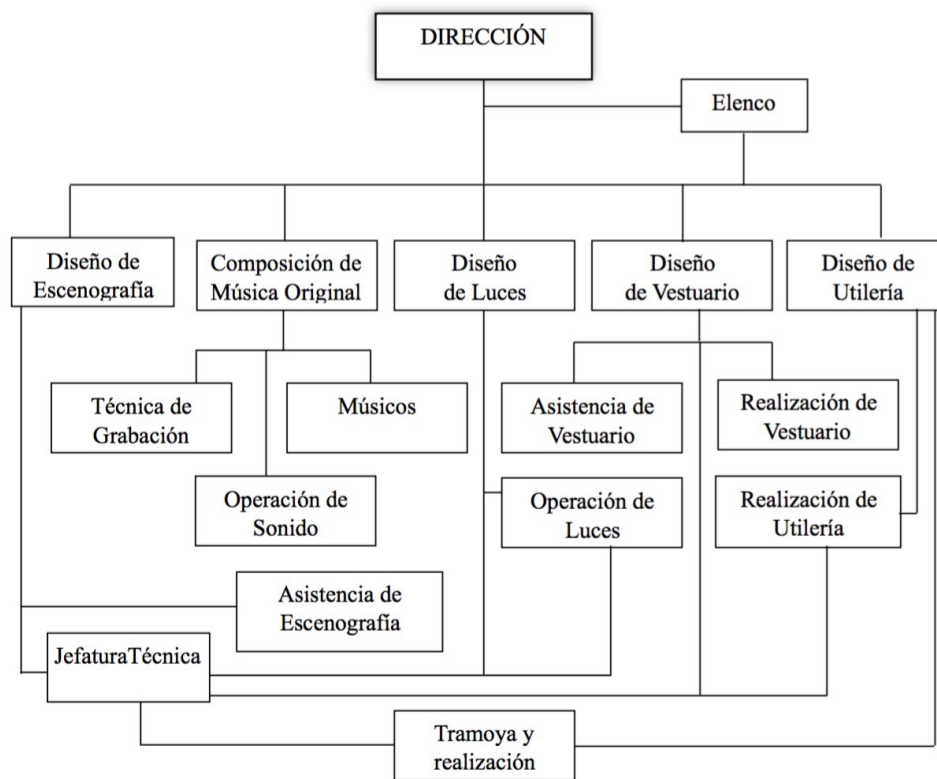
Quizá podamos aclarar el panorama de lo antes expuesto, planteando algunas preguntas probables en el ámbito artístico del teatro al encarar una puesta en escena: ¿Conviene definir una estética realista o expresionista? o ¿Contextualizamos la obra en 1625 o la adaptamos a nuestros días? Lo que nos importa aquí no es contestar estas preguntas, sí lo es definir 'quién' las responde. Estos interrogantes esenciales en una puesta en escena, los resuelve generalmente el rol de la dirección. Pero, ¿por qué? y ¿cómo?

Los cuestionamientos anteriores nos pueden llevar a otros: ¿Es parte fundamental del rol de director o directora la toma de decisiones? ¿Recae en el rol de director o directora la principal responsabilidad de lo que se plantea con el espectáculo? Para esbozar algunas ideas relacionadas con la intención de contestar las anteriores preguntas, es necesario plantear la importancia de analizar el fenómeno comunicativo entre los miembros del equipo teatral y, además, reconocer diferentes maneras de establecer los discursos ideológicos, estéticos y semiológicos de la obra a representar.

Una de las tareas principales, entonces, es reflexionar sobre ciertas relaciones que, en muchos casos, tienden a proponer el rol de la dirección teatral -que aclaramos recae generalmente en un director o directora- como la figura dominante en la relación piramidal que encumbra a la dirección escénica, sostenido en la base por las figuras de la autoría dramática, del actor y la actriz,

como asimismo por diseñadoras y diseñadores de escenografía, de iluminación, de vestuario, de utilería, etc.

Una causa posible de este tipo de relación parece ser justamente la aceptación incondicional de cierto concepto de “liderazgo” otorgado al rol de la dirección teatral, generalmente identificado en una persona, a la cual se le adjudica el control de toda la actividad artística, ya que, “se supone”, utilizará “sus amplios conocimientos y experiencia para dirigir [...] El concepto de que el líder es la persona que dirige a otros para hacer realidad su visión concebida y diseñada por él mismo actualmente rige a las instituciones de todo el mundo”. Este pensamiento del educador estadounidense Jerry L. Patterson (1944 - ) acerca del liderazgo en un equipo de producción interesa sobremanera, ya que si bien no se refiere al área artística, cuestiona de manera aguda la organización de los equipos de producción de diferentes empresas, incluyendo también escuelas de todo tipo. Más allá de las diferencias en cuanto al producto, por ejemplo entre una empresa de bienes raíces y un equipo teatral, encontramos muchos puntos en común en cuanto a la relación humana implícita en ambas empresas, donde participan diferentes líderes, dirigidos a su vez por un liderazgo general identificado en una sola persona. En el caso del teatro, como ejemplo gráfico, podríamos proponer un acercamiento genérico con el siguiente esquema de relaciones, aun sabiendo que pueden faltar o sobrar participantes dependiendo del espectáculo particular, dependiendo de múltiples factores, entre ellos los artísticos, los económicos y los logísticos.



**Ilustración 1. Esquema de relaciones 1.**

Ilustración propia.

Parece fácil trasladar el anterior sistema de relaciones humanas artísticas a otros equipos, desde una empresa de turismo hasta una fábrica de zapatos. La posible confusión que suscita el concepto “liderazgo” atañe a todo grupo de producción, por lo que Patterson aclara con contundencia:

con gran frecuencia encontramos que el liderazgo se confunde con otros dos conceptos: mandar o administrar [...] Administrar es una de las responsabilidades del líder, pero administrar no es lo mismo que dirigir [...] El liderazgo se define como el proceso de influir en los demás para lograr metas mutuamente acordadas en una organización. (Patterson, 1993, p.2-3)

En la anterior aclaración y definición podemos apreciar parte fundamental del discurso de Patterson y, si profundizamos en su publicación *Liderazgo para las escuelas del mañana*, podemos desprender tres zonas claves de su propuesta, que desarrollamos para intentar comprender el concepto liderazgo aplicado al teatro: “proceso”, “influir” y alcanzar “metas colectivamente acordadas”. También nos parece interesante revisar algunos conceptos y valores preestablecidos que muchas veces se institucionalizan dentro del área artística teatral. El desarrollo de los siguientes puntos pretende, entonces, al mismo tiempo que reconocer “normas”, proponer caminos “alternativos” de producción teatral.

## **2.2 El proceso en la dirección y la puesta en escena**

Si el director teatral desea transitar otros caminos de liderazgo que los “acostumbrados”, debe desentenderse de ciertos sentidos de “responsabilidad de mandato”, que le crean un peso extra. Considerando algunas publicaciones y mi experiencia como actor por más de treinta años, parecería común pensar que la persona a cargo de la dirección que no tiene clara la premisa estética e ideológica antes de empezar a dirigir el equipo de producción, no es una persona confiable. El prototipo del director o directora experimentada es el que está relacionado con “saber lo que se quiere” y demostrarlo dando órdenes o sugerencias concretas a su equipo de colaboradores, dejando algunas libertades creativas guiadas por su planteamiento principal, algo así como la oportunidad de encontrar un “acabado” a las ideas sustanciales del rol de la dirección. Este prototipo de dirección deja

crear al elenco “libremente”, mientras no le propongan sustancias diferentes a su visión, virajes importantes en los discursos ideológicos, estéticos o semiológicos, ya que se supone que: “ese es trabajo de la dirección”.

El director teatral que proponemos debe

renunciar al principio de ejercer su autoridad personal sobre eventos e individuos para tomar la mejor decisión y, en su lugar, acoger la idea de supervisar el desarrollo e implementación de un conjunto de principios que fomentarán la participación de todos [...] al tomar decisiones. (Patterson, 1993, p.5)

Teniendo en cuenta lo anterior definimos a todo el equipo artístico como un organismo participativo, donde elenco, diseñadores, asistentes de dirección y otros miembros del grupo pueden proponer más allá de lo que se supone es su tarea específica como especialista. Es decir, pueden dirigir la propuesta de búsqueda artística. Inclusive el texto que se pondrá en escena puede ser escogido por cualquier integrante de un grupo o formador de un grupo, siempre y cuando provoque el interés de escenificarlo en los demás. La investigación que procura las metas colectivamente acordadas es la acción de ese organismo, la práctica viva que decide caminos a seguir, atendiendo esto como elemento fundamental de experimentación escénica. Esta acción práctica debe ser sustentada y cuestionada constantemente por la teoría, que también se propone como punto de partida al riesgo en la experimentación. El diálogo teoría-práctica podría ser analizado entonces atendiendo los hallazgos escénicos y su coherencia con las llamadas metas colectivamente acordadas. La

experimentación e investigación mencionada no se restringe al trabajo del elenco, sino que incluye luz, utilería, vestuario, música y otros elementos escénicos. Estas experimentaciones pueden partir de propuestas desde el rol de la dirección como miembro del equipo investigador, pero también de propuestas del elenco, diseñadores, asistentes, etcétera. Las propuestas de investigación de las diferentes personas especialistas, cuando encuentran sentidos expresivos en la propuesta escénica grupal, las consideramos también dirección.

Dirección también significa atender el instinto de cada actriz y actor, su cuerpo y voz en movimiento sin necesarios sostenes racionales: “lo interno es impulsado hacia fuera como por una fuerza ajena a nosotros” (Abrams, 1962, p.74). Si bien las investigaciones actorales son dirigidas de común acuerdo hacia objetivos precisos, parte fundamental de la búsqueda privilegia la liberación del cuerpo, sospechando que puede lograr expresividades obtenidas no siempre desde lo racional, sino desde elementos como las capacidades instintivas de acción reacción y la necesidad gestual del actor/actriz, que no siempre es descifrable desde lo intelectual. No se trata de una defensa de lo instintivo sobre lo intelectual, sino de valorar la vigencia de su capacidad expresiva. La crítica de teatro estadounidense Margaret Croyden (1977), nos recuerda que

Tomados en conjunto, Rousseau, Blake, Wordsworth, Coleridge, Shelley, Byron, los idealistas alemanes y todo el movimiento romántico intelectual y estético del cual formaron parte, dieron el tono para una revolución de forma y contenido artístico y para una protesta radical en poesía, ficción y, eventualmente, teatro. Su



rechazo del racionalismo científico como fundamento para el arte puso en movimiento una nueva doctrina estética y suscitó cuestiones fundamentales sociales y políticas por las que se iban a librar repetidos combates en muchos campos de batalla. (p.25)

Esa misma capacidad instintiva que se puede reconocer con facilidad en las y los intérpretes, también puede funcionar en cada miembro del equipo artístico, por lo que proponemos proporcionar las libertades respectivas para promoverla.

Por ejemplo, puede tener valor escénico, metafórico o simbólico, un gesto corporal de una actriz, como asimismo una iluminación especial en la escena que, como signo, hace asible un clima de verano a la percepción del público, o como otro ejemplo define la presencia del espíritu de un tío fallecido de la protagonista. Estos ejemplos de propuesta de iluminación pueden partir tradicionalmente del rol de la dirección o de la persona responsable del diseño de luces, como asimismo de cualquier otro miembro del equipo. También una propuesta gestual corporal del actor o actriz puede partir de la persona responsable del diseño de escenografía o de utilería, por ejemplo. En todo caso, lo que interesa es que las propuestas, sea quien sea que las proponga, sean útiles en la investigación, y que atiendan las metas colectivamente acordadas.

Estas propuestas, que se van sumando a la puesta en escena, o descartando tras probar que su funcionamiento no conviene, parten de ideas, de sensaciones, de estudios de cualquiera de los miembros del equipo. Las propuestas pueden partir

de ideas que nacen del interior de algún miembro del equipo y su funcionalidad depende de la exteriorización de esa interioridad. La teoría de “lo interno” que se hace “lo externo”, corresponde a una concepción del teatro relacionada con el movimiento romántico y su defensa del término “expresión”:

Repetidamente los predicados románticos acerca de la poesía o sobre el arte en general giran sobre una metáfora que, como la del “desborde”, significa lo interno que se hace externo. El más frecuente de los términos fue “expresión”, empleado en contextos que indicaban un revivir del significado de la raíz *ex-pressus*, de *expremere*, “apretar hacia fuera” (Abrams, 1962, p.74).

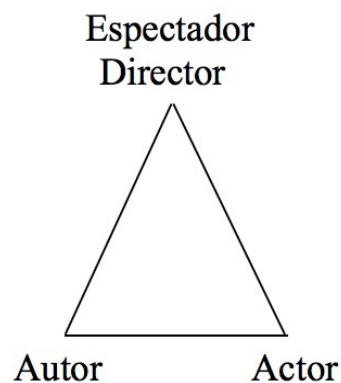
Justamente el concepto de lo “interno” que se hace “externo”, como definición de “expresión”, puede dialogar con otro camino de búsqueda aparentemente contrario: lo “externo” que se hace “interno”, una de las teorías y bases de experimentación artística teatral que propone Meyerhold (1971): “Si he tomado la postura de un hombre triste, puedo ponerme a sentir la tristeza” (p.200). En todo caso, se trata de la relación entre “lo externo” y “lo interno”. Sin embargo la expresión podrá ser percibida por el público mediante “lo externo”, potenciado por la vibración y sostén de una verdad interna, sea favorable a esta imagen, contraria, neutra, entre varias posibilidades de sostén.

Entonces, las decisiones de la puesta en escena, por el camino investigativo de las metas colectivamente acordadas, son también parte del proceso de lo que llamamos “Teatro”, ya que debemos recordar que, la puesta en escena, para completarse debe ser modificada necesariamente por la presencia del público.

Teniendo en cuenta la importancia del público, el proceso creativo no se determina con la investigación realizada por el equipo artístico aislado, sino que necesariamente debe considerar al público. Es por esto que sugerimos estimar al público antes del estreno, no sólo en ensayos generales con público, donde el equipo siente la reacción y gana confianza hacia el estreno, sino anteriormente a este momento, como parte del proceso de dirección de la puesta en escena. Se trataría de la realización de ensayos abiertos para espectadores invitados. Este público invitado, dependiendo de los objetivos, podrá ser de las mismas características del público-meta de la obra, como, por intereses particulares, podría ser, por ejemplo, de niños -si se quisiera, también por ejemplo, la retroalimentación de este tipo de público, aunque la obra no fuese infantil-. Estas representaciones deberían pactarse con tiempo prudencial anterior al comienzo de la temporada, para conversar luego con sus “espectadores especiales”, tomando en cuenta sus reacciones, opiniones y sus sugerencias. Esto con el fin de afinar el espectáculo atendiendo la percepción y las necesidades del público seleccionado, como asimismo las necesidades del espectáculo. El público, entonces, participa también en el proceso de la dirección de la obra. Inclusive, el público puede cuestionar, valorizar y revalorizar las metas colectivamente acordadas, para de esta forma retroalimentar al grupo.

### 2.3 La influencia del director

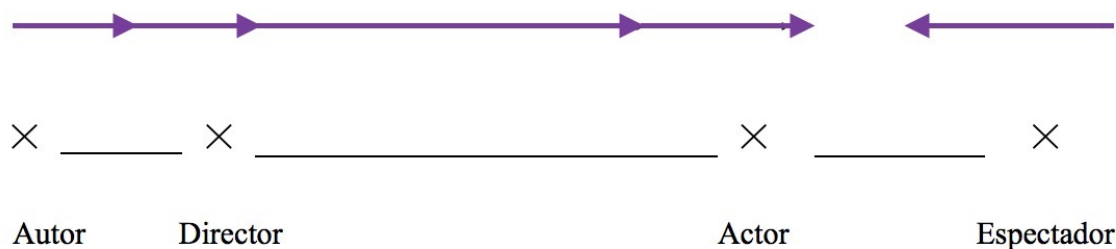
Meyerhold (1971) definió dos métodos de trabajo del director, el primero definido por “Un triángulo donde el vértice superior representa al director y los dos inferiores, al autor y al actor. El espectador percibe el arte de estos últimos a través del arte del director. Denominamos a este método como <teatro triángulo>” (p.47)



#### **Ilustración 2. Teatro triángulo.**

(Meyerhold, 1971, p.47)

Sobre este primer método el autor se refirió de manera peyorativa, definiendo que “priva de su libertad creativa tanto al actor como al espectador...” (p.46). El segundo método, denominado de “línea recta” lo define como: “Una línea horizontal donde los cuatro fundamentos del teatro están representados por cuatro puntos de izquierda a derecha: el autor, el director, el actor y el espectador.”(p.47)



### **Ilustración 3. Línea recta.**

(Meyerhold, 1971, p.47)

Según Meyerhold este método brinda mayor libertad al actor y a todo el equipo artístico, ya que impulsa la “interacción de los dos fundamentos principales del teatro: el comediante y el espectador” (p.48). Sin embargo, al referirse a la interacción entre las partes integrantes de la “línea recta”, siempre define el traspaso de una interpretación a otra en forma lineal y, como lo muestra su gráfico, se trata de una linealidad unidireccional hasta el momento de la representación ante el espectador: “Después de haber absorbido el arte del autor por medio del director, el actor (apoyado por el autor y el director) se vuelve frente al espectador y le abre su alma...” (p.48) Si bien el método de “línea recta” parece definir más libertades al equipo creativo, sigue sustentado por definiciones primarias de parte de la dirección, que brinda su propia interpretación del texto dramático al elenco, que, en el caso de mayor libertad, digerirá la interpretación en líneas generales, y aportará creativamente con algunas ideas puntuales. Sigue existiendo, en ambos métodos, la aceptación implícita de que la interpretación del rol personal de la dirección es la correcta y que a partir de esa interpretación el elenco debe trabajar. Esto sucede cuando el rol personal de dirección se sitúa

tanto en el vértice superior del triángulo, como en el camino direccional de la línea recta, entre el autor y el actor y los demás miembros del equipo.

Por todo lo anterior nos interesa la teoría de Patterson que asegura que

(...) en la organización débil, caracterizada por un enfoque de arriba hacia abajo, se requiere que los empleados escuchen a sus líderes y los obedezcan (...) La participación activa puede convertirse en un problema si los líderes tratan de controlar los resultados. La participación se convierte en un principio genuino solamente cuando se produce una sabiduría colectiva que supera cualquier conocimiento individual sobre algún asunto. (Patterson, 1993, p.6)

Atendiendo la propuesta de Patterson, cabe la idea de que el rol personal de la dirección, en vez de decidir, por ejemplo, cómo decir un texto y de dónde a dónde se mueve un actor, en lugar de fijar de antemano cuál es la iluminación conveniente, contextualizar la escena por determinada escenografía, puede sugerir los caminos de búsqueda que llevarán a la expresión escénica. La dirección, con sus sugerencias, “influye” como motivador del equipo para que éste proponga. Por supuesto que estas propuestas del rol personal de la dirección ya sugieren una idea individual, pero no se trata de la imposición de esa idea, sino de un camino hacia la creación, sustentado por teorías concretas y por visiones específicas, con la apertura suficiente para que los otros creadores puedan proponer ideas propias, hasta el punto de modificar sustancialmente lo sugerido por el rol de la dirección. Con esta propuesta, la “línea recta” unidireccional no

funciona. Inclusive se puede considerar que, una vez que el equipo teatral se encuentra en proceso creativo activo, se puede dejar la investigación escénica correr por su propia fuerza en el sentido que sea, ya que también es importante tener consciencia acerca de que “no tomar una decisión es de hecho una decisión” (Patterson, 1993, p.57).

Los caminos de investigación y las herramientas teatrales que se utilizan para profundizar en los trayectos de búsqueda artística son variados y complejos, incluyendo conceptos no siempre unidireccionales. Interesa anotar aquí, para la comprensión de la propuesta metodológica, que la dirección que se sugiere debería estar anuente a lidiar con resultados contradictorios o paradójicos:

Una paradoja es un razonamiento que parece esposar dos ideas opuestas al mismo tiempo. Nos lleva a razonar “esto” o “aquello” y nos pide elegir una de las dos ideas. ¿Será la estabilidad o la inestabilidad, el control o la libertad, el esfuerzo de grupo o el individual? ... si nos olvidamos de la mentalidad de “esto” o “aquello” y nos abrimos a la mentalidad de “y” puede ser que encontremos un tesoro ... una idea deliciosa que resulta de la fusión de elementos aparentemente incompatibles. (Patterson, 1993, p.87-88)

La metodología específica está desarrollada en el capítulo cuatro. Lo que interesa aquí es establecer la existencia de ciertas bases que definen la “influencia” como motivación grupal y camino de dirección.

## **2.4 Las metas colectivamente acordadas**

Las metas colectivamente acordadas, según nuestra metodología, comienzan a proponerse antes de empezar los ensayos, desde el momento en que, por ejemplo, el texto del autor dramático los motivó para formar parte de un mismo equipo artístico. Antes del primer encuentro del equipo -en el caso de un equipo que acepta trabajar en una obra tras leer el texto dramático-, si bien hubo tantas interpretaciones del texto como lectores, la motivación para el trabajo en la escenificación fue algo común que el texto despertó y esto, sugerimos, no debería desatenderse.

Otras metas colectivamente acordadas son las que se acuerdan en el proceso mismo de investigación escénica, donde todos los miembros del equipo aportan desde sus particularidades humanas y profesionales, con un rol personal o colectivo de dirección artística que trata de influir a su equipo mediante motivaciones artísticamente adecuadas, que abren caminos, cuidando no cerrarlos. Como se plantea posteriormente en el capítulo de la metodología, desde el inicio mismo del proceso artístico, utilizando un cuestionario entregado a cada miembro del equipo, se abre la posibilidad de que cada integrante del grupo proponga ideas y sensaciones desde puntos de vista sustanciales e integrales. Todas estas propuestas son atendidas, analizadas teóricamente, puestas a prueba en la práctica y finalmente son tomadas en cuenta total o parcialmente, puestas en duda, descartadas, dependiendo de la funcionalidad escénica y lo definido como metas colectivamente acordadas.



Por supuesto se contempla el momento donde se debe definir la organización y proyección final de los diferentes elementos encontrados. Ese trabajo de cierre de la última etapa de cara al estreno, inclusive, también podrá ser colectivo, sopesando lo que nos dice la práctica misma y su relación con las metas colectivamente acordadas. Nuevamente, se resalta la importancia del saber escuchar, que no implica solamente al rol de la dirección sino, al grupo entero, que, por otra parte, debe refrescarse constantemente en la práctica de múltiples valías. Sin embargo, la dirección no funge solamente como coordinación (ya se aclaró esto anteriormente), su presencia es clave para colaborar en que se amalgame contenido y forma. Siempre atendiendo el diálogo constante, la permeabilidad de los límites de cada área de trabajo, el rol de dirección que proponemos se responsabiliza en colaborar con determinadas decisiones finales, sobre todo las que tienen que ver con “la totalidad” de la obra. Una “totalidad” que no le pertenece, que no es “su” dirección, sino que compromete la creatividad de un grupo entero.

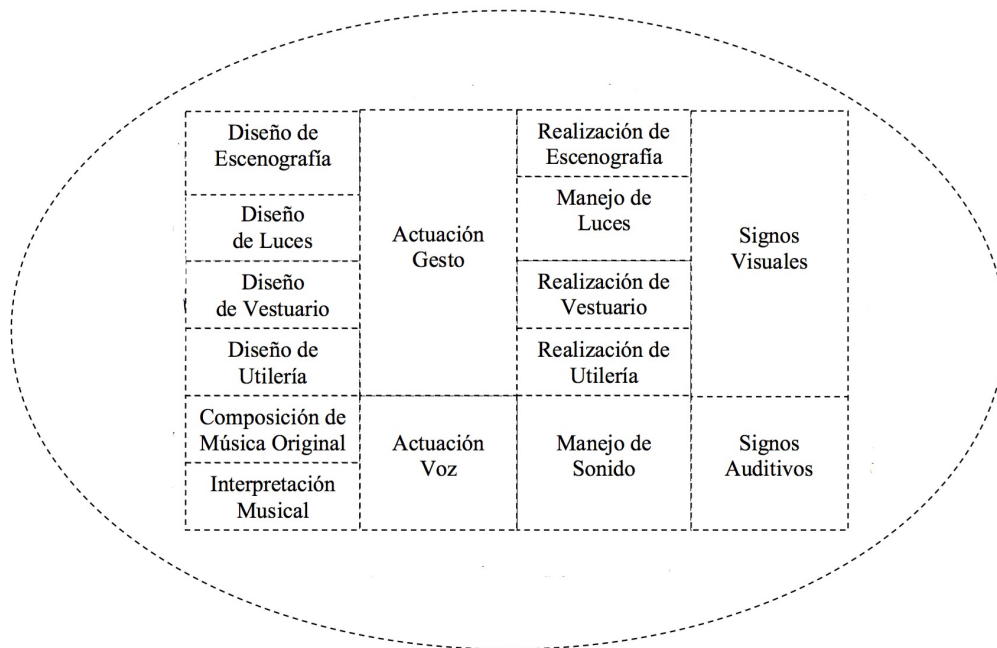
Por otra parte, para alcanzar las *metas colectivamente acordadas*, el equipo que proponemos no sólo debe mantener una relación abierta en su “círculo creativo”, sino que trata de atender constantemente su entorno social. La observación de la sociedad que integra el grupo artístico es un elemento fundamental y determinante en la creación, forma parte de su código ético. El equipo de teatristas ve y escucha las realidades y necesidades sociales, para proponer *fábulas* que interesen a un público del cual se nutrió. No solamente se trata de atender el entorno en cuanto a la definición del contenido de la historia que se

cuenta, sino también de escucharlo especialmente para retroalimentar el proceso artístico mismo, por ejemplo, para la creación específica del lenguaje de la puesta en escena. Por ejemplo, para la definición de la estética de un espectáculo teatral parecería adecuado identificar lo que se podría denominar como las “necesidades estéticas” del público específico que asistirá a la representación de la obra.

La actividad teatral no debe cerrar las puertas de su frontera con otras artes y otras actividades, necesita mantenerlas siempre abiertas para poder valorar las investigaciones y conclusiones de otras prácticas, no sólo artísticas, sino inherentes a la actividad de su especie, recordando que nada de lo humano le es ajeno al teatro. Es importante definir también que dentro de las metas acordadas, se planifica el día del estreno, el tiempo de búsqueda y el de las concreciones escénicas hacia esa primera función. Es por eso que el rol de la dirección, luego de todos los procesos pertinentes para lograr consensos, debe colaborar en definir los ajustes finales:

El hecho de renunciar a la ilusión del poder y control personal no equivale a renunciar a la responsabilidad del éxito en la organización. La clave para cerrar la brecha es recordar que en la organización del futuro el control deja de ser a nivel personal y pasa a ser poder a través de la implementación de los principios fundamentales de la organización. (Patterson, 1993, p.20)

El siguiente esquema, está relacionado con los anteriores que propusimos, pero contiene discrepancias organizativas con cada uno de ellos:



**Ilustración 4. Esquema de relaciones 2.**

Ilustración propia.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, pretendemos dejar claro que la dirección que proponemos trata de atender más el rol artístico que la persona o la profesión. Es decir, trabaja con énfasis en la actuación y no en el elenco, en el diseño de escenografía y no en la persona encargada de la escenografía, en la música y no en la persona encargada de la composición musical, etc., y, particularmente, en la dirección y no en la persona encargada de la dirección. Por supuesto y paradójicamente, se tiene en cuenta que las personas con su carga profesional son indispensables para el desempeño de los roles, pero, al enfocarnos en la acción y no en la persona ejecutante de la misma, se abre el diálogo para que todo el equipo pueda incidir en el resultado, con cada

profesional trabajando en su área y colaborando con las otras, sin sensaciones de “invasión”.

Para esto es importante recordar que el código teatral es un particular código sistémico que conjuga sustancias de otras artes y que ese sistema se construye a partir del trabajo colectivo, aspecto básico de los principios metodológicos que proponemos.

## Capítulo III

### 3 La dirección actuarial como cambio de paradigma

En este capítulo se desarrolla la propuesta de dirección actuarial como cambio de paradigma, asimismo sobre el final del mismo se la relaciona con los principios de la investigación-acción y la metodología que se proponemos.

#### 3.1 La dirección actuarial, un cambio de paradigma

Como hemos especificado anteriormente, el *Diccionario del Teatro* de Pavis (1994) tiene el interés particular de ser un libro referencial que toma en cuenta cientos de autores que escribieron sobre teatro para la formulación de definiciones específicas relacionadas con términos que se utilizan en el mundo particular de nuestra profesión. Muy especialmente volvemos a este libro para proponer qué se entiende mayormente como dirección actuarial o dirección de actores -términos que se suelen utilizar como sinónimos-, definición que además constatamos, en más de treinta años de experiencia profesional, es lo que se comprende en la práctica teatral nacional e internacional.

La dirección de actores es la manera mediante la cual el director de escena (a veces rebautizado <director de actores> o incluso *coach*) aconseja y guía a sus actores desde los primeros ensayos hasta los reajustes durante la representación pública del espectáculo. (...) La lectura del texto toma formas muy diversas: el director de escena

organiza largas sesiones de trabajo <de mesa>: explica sus opciones para la interpretación, prepara a los actores para la dicción del texto, reflexiona sobre las motivaciones de los personajes que deben ser encontradas, sobre la manera personal en que cada uno debe comportarse (<¿qué haría yo si... ?>). (...) Los consejos del director -¡casi en el sentido de un director espiritual!- son necesarios para el actor a fin de que éste <entre> en su personaje, comprenda sus motivaciones, utilice las características <exteriores e interiores> de su propia persona, sugiera y construya su papel. (p.132-133)

Esta definición de *dirección actoral* es muy cercana a la comprensión general que se tiene en el ámbito teatral sobre el concepto y con lo que se podría entender también como los derechos y deberes que tendría quien asume el rol de la dirección teatral relacionándose con actores y actrices.

Sobre lo que se concibe como el rol de la dirección teatral en general ya hemos especificado en nuestro segundo capítulo. También en el anterior capítulo hemos esbozado nuestra propuesta de dirección, que conlleva una revisión de rol del director. En este apartado especificamos sobre la propuesta específica del cambio de paradigma de la dirección actoral.

Para nominar esta área particular de la dirección escénica pudimos haber escogido otro nombre, sin embargo, intencionalmente, escogimos mantener el mismo y valernos de una significación ya presente en su término pero no considerada justamente por el peso del paradigma sobre el concepto. Entonces,

para nominar de manera concreta este cambio de paradigma proponemos hablar del viejo paradigma para referirnos a lo que mayormente se entiende, y nuevo paradigma para referirnos al particular que proponemos en esta tesis.

En el viejo paradigma se entiende como dirección actoral o dirección de actores a un trabajo específico del rol personal de la dirección dirigiendo al elenco, esto como parte de lo que se podría considerar como su dirección general. Para esta comprensión del término se toma en cuenta la preposición “de” con la acepción que indica la finalidad o el destino de una acción. Es decir que de la misma forma que se puede entender “desplazamiento de personas” como la acción para mover de lugar a determinadas personas, también se puede comprender “dirección de actores” como la acción que se realiza para dirigir a determinados actores. Con esta forma de significación se comprendería en síntesis como: la dirección que alguien ejerce/propone a los actores para guiarlos.

En el nuevo paradigma proponemos como dirección actoral o dirección de actores y actrices al trabajo de dirección general de la obra guiado principalmente por el elenco. Para poder comprenderlo de esta forma se toma en consideración la preposición “de” con la acepción que indica el destino que posee la acción que se complementa. Por tanto, de la misma forma que se puede entender “desplazamiento de personas” como el movimiento provocado por las personas, asimismo se puede comprender “dirección de actores” como la dirección realizada por los actores. Así el término “dirección actoral” se comprende como:

dirección que parte del elenco. Preferimos el término dirección actoral a dirección de actores por la inclusividad que propone el primer término.

Es importante aclarar que en esta propuesta de cambio de paradigma no se trata de pasar la responsabilidad de una persona en un rol -dirección- a otras personas con otros roles -actrices y actores-, sino de ampliar las posibilidades de liderazgo del elenco en la creación general del espectáculo, entendiendo que poseen el mayor peso de la expresión escénica mediante su trabajo creativo y, como desarrollaremos en el siguiente punto, comprendiendo que son actores y actrices quienes pueden liderar de mejor manera una investigación-acción creativa para la escena. De esta forma, el concepto dirección actoral apoya de manera coherente todo lo propuesto en el segundo capítulo referente a la dirección escénica y al liderazgo en un equipo creativo.

### **3.2. Razones del cambio de paradigma de dirección actoral**

Como aclaramos en el marco teórico conceptual y metodológico, nuestra propuesta de sistema de investigación creativa se sustenta con los principios de la investigación cualitativa, más específicamente con la investigación-acción. Considerando esto sería incoherente validar la dirección bajo los preceptos tradicionales, por ejemplo mediante el sostener que este rol se relaciona con el saber qué hacer desde un inicio del proceso en términos generales de la puesta en escena, o el dirigir particularmente al elenco mediante los conocimientos pre-



adquiridos de los personajes, o el definir los aspectos ideológicos, semiológicos y estéticos a partir de las preconcepciones y sensibilidad individual de la persona encargada de la dirección, “permitiendo” que los actores “puedan” aportar ideas a partir del trabajo creativo ya programado por sus improntas.

Por tanto, planteando la cohesión entre nuestra propuesta de dirección actoral y los principios de la investigación-acción planteamos lo siguiente.

### **3.2.1 La integración entre conocer y actuar**

En el arte teatral, cuando se establece una referencia a la práctica escénica se hace alusión directa al trabajo de actores y actrices. Si bien quien asume el rol de la dirección es parte del equipo al igual que otros miembros, no tiene la posibilidad de comprobar desde su sensibilidad en el ejercicio actoral de la práctica escénica, solamente puede acceder a las conclusiones del trabajo investigativo exteriormente y mediante su trabajo sensible como una especie de espectador privilegiado que da seguimiento a un proceso. Es importante aclarar que se propone un liderazgo de investigación de actrices y actores, pero no una exclusividad en la misma, ya que el equipo de trabajo también está compuesto, además de por el rol de la dirección, por diseñadores y otros miembros del equipo que puedan sumarse al aporte creativo. Por tanto, son los propios implicados en la práctica quienes llevan

necesariamente a cabo la investigación: fundamentalmente actrices y actores.

### **3.2.2 El conocer y el actuar como parte de un mismo proceso**

Cuando el elenco, necesariamente implicado en la investigación escénica, tiene oportunidad de proponer teóricamente lineamientos de investigación práctica, participar en la toma de determinaciones colectivamente acordadas, profundizar en las bases propositivas de la significación ideológica, semiológica y estética, definitivamente pueden accionar de manera más compleja y rica en la investigación práctica que definirá nuevos elementos de investigación hacia la retroalimentación con la teoría. Aquella separación entre quien investiga y actúa no se produce, ya no se trata de la figura de la dirección investigando teóricamente y el elenco trabajando en la práctica, sino que son los mismos actores y actrices quienes participan en la elaboración de posibles hipótesis colectivamente acordadas que luego podrán defender de diferentes maneras en la práctica escénica, pudiendo dar un seguimiento teórico-práctico más complejo y rico luego de la experimentación.

Es entonces que se propone el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso: la dirección general y específica desde la investigación guiada fundamentalmente por actores y actrices.

### 3.2.3 El estudio de nuestras propias prácticas

La investigación-acción se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga. La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático de la relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación. Por tanto la investigación-acción no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas. Así, la investigación-acción ofrece la posibilidad de superar el binomio “teoría-práctica”, “educador-investigador”. Desde esta perspectiva, la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierte en investigador, pues nadie mejor que las personas implicadas en una realidad determinada para conocer los problemas que precisan solución. (Sandín Esteban, 2003, p.165-166)

La conceptualización de este apartado sobre la investigación-acción citada hace alusión a esta disciplina particular y, a su vez, hace referencia a otras

investigaciones científicas que separan al investigador por un lado y al trabajo de campo por otro. Sin embargo la propuesta tiene una particular, íntima e inquietante relación con la investigación específica de la dirección teatral. Nuestra propuesta metodológica fundamenta que no es positivo separar a quien investiga de quien actúa, y que la investigación del trabajo de la actriz y del actor no debería ser el estudio de lo que otros hacen -viejo paradigma de dirección- sino el estudio de las propias prácticas -nuevo paradigma de dirección-. De esta forma se supera el binomio “teoría - práctica” y “dirección - investigación escénica” a partir de un espacio de diálogo común guiado por el elenco, ya que nadie mejor que quienes están involucrados en la expresión de la fábula escénica para conocer los problemas de la misma.

### **3.3. El rol de la coordinación en la dirección actoral**

El cambio de paradigma en la dirección actoral desplaza el rol de la dirección, mueve la acción de direccionar el equipo artístico y la escena a la influencia y coordinación del equipo artístico y de la escena. Por tanto se establece un rol evidentemente más complejo y con una mayor carga de tiempo de trabajo. Aclaremos, estudiar desde la dirección en el viejo paradigma, de manera individual y estableciendo ciertas propuestas ideológicas, estéticas y semiológicas, conlleva ciertamente determinada complejidad y tiempo de trabajo, como asimismo lo conlleva el trabajo posterior con el equipo artístico en busca de

la concreción de esas propuestas con todo el grupo, que claro está puede enriquecer esas propuestas. ¿Por qué definimos que el trabajo desde la coordinación es más complejo y conlleva mayor carga de trabajo? Porque desde la coordinación, el trabajo previo comienza de igual manera, quien coordina también debe estudiar previamente de manera individual y realizar propuestas ideológicas, estéticas y semiológicas. Sin embargo el trabajo posterior va mucho más allá de la búsqueda de concreción de estas ideas previstas, pretende, mediante una metodología concreta, potenciar a un grupo de actores y actrices en su investigación, llamar a su creatividad en las tres zonas de estudio mencionadas, o sea, involucra a otros creadores y los hace partícipes de la creación artística. Por otro lado, además de potenciar al equipo creativo mediante la metodología, se busca coordinar las diferentes propuestas, las diferentes sensibilidades, se fomenta el diálogo artístico para colaborar en la toma de determinaciones colectivamente acordadas:

En la investigación-acción práctica, el agente externo cumple una función de gestor del proceso de cambio. Dinamiza el grupo en cada etapa del proceso sin aportar mayor información que la que genera el propio grupo de trabajo. Es un papel estrictamente metodológico. (...) Es una investigación que implica la colaboración de las personas. La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción. (Sandín Esteban, 2003: 163-165)

Evidentemente todo este trabajo mencionado es más complejo y lleva mucho más tiempo.

Asimismo lo mencionado no son las únicas funciones de la persona coordinadora, ya que se puede asumir un rol estrictamente metodológico siempre y cuando esto convenga al desarrollo de la investigación y de la creatividad, sin embargo, dependiendo de las necesidades creativas de la etapa metodológica, la persona coordinadora puede también decidir y accionar de forma tal que motive al equipo en un momento de estancamiento o en un momento en donde sienta que un estímulo puede colaborar con el momento creativo: “La función del investigador varía desde la actitud más imparcial hasta una disposición participativa y activa, dependiendo del enfoque de investigación seleccionado.” (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.402)

Por otro lado la persona encargada de la coordinación debe desarrollar determinadas habilidades comunicativas no solamente para interrelacionarse con todos los miembros del equipo, sino, asimismo, para coordinar un sistema de relacionamiento colectivo basado en la disciplina y determinados principios éticos. La sensibilidad y sentimientos de las personas que forman parte del equipo cuentan, no solamente por necesidades de interacción, sino asimismo por la implicación que conlleva en el sentido creativo:

La investigación interactiva depende, en gran parte, de las habilidades interpersonales del que realiza la investigación. Estas habilidades implican el establecimiento de buenas relaciones, ausencia de juicios, respeto a las normas de la situación y muestras de sensibilidad ante las cuestiones éticas. El investigador se relaciona con el participante como una persona, no como una

esponja inerte que <chupa> a su alrededor. Las emociones interpersonales en el campo de trabajo son esenciales en las actividades de recopilación de datos a causa de la interacción directa. Los sentimientos resultan de mucha utilidad durante el proceso de la investigación. (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p. 419)

### **3.4. Las necesidades de aprendizaje en dirección teatral**

Para seguir avanzando en las razones del cambio de paradigma de dirección actoral es necesario adentrarnos también en las realidades y necesidades de aprendizaje tanto de la dirección escénica profesional como de la pedagogía en dirección teatral:

En el nivel epistemológico. Para la investigación-acción práctica no existe la búsqueda de la verdad de fenómenos. El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores. Es en el modo en que nos aproximamos a la realidad para reflexionar sobre ella donde se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para mejorar la práctica educativa. (...) El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción. En la investigación-acción se contempla la necesidad de la “investigación”, la “acción” y la “formación” como tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel

importante e imprescindible en el proceso de investigación. No se debe desvirtuar un proceso de investigación-acción, como suele suceder en algunos casos, olvidando que la “formación”, y por tanto el desarrollo profesional, es un componente esencial que acompaña a los procesos de innovación y de reflexión. (Sandín Esteban, 2003, p.p 162-166)

Comprendemos que en una puesta en escena profesional no existen verdades sino propuestas que pretenden ser coherentes con determinada investigación grupal, y no solamente eso, sino que estas propuestas podrían partir de la creación de conocimiento mediante la investigación teórico práctica: “La investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.” (Sandín Esteban, 2003, p.165)

Entonces, si la creación de las propuestas escénicas en el medio profesional puede provenir de un sistema pedagógico que permite el desarrollo del conocimiento a partir de investigaciones particulares, cabe preguntarse si este mismo tipo de estudio podría resultar útil en la pedagogía en dirección teatral. Justamente esa es una de nuestras preguntas de investigación que dispara la hipótesis de esta tesis: la propuesta metodológica de dirección actoral como eje de la puesta en escena profesional es útil para la pedagogía en dirección escénica. A partir de la propuesta de investigación-acción relacionada con nuestra



metodología, se establece que los caminos de investigación escénica no solamente producen herramientas de creación de significación teatral, sino, asimismo, conocimiento para las y los investigadores. Por tanto, según esta propuesta, no se trata de un conocimiento que emana principalmente de la experiencia, de la trayectoria, del conocimiento erudito del rol de la dirección -viejo paradigma- sino de un saber que se desarrolla a partir de la investigación escénica basada en el trabajo del elenco -nuevo paradigma-. Esto permite proponer un sistema pedagógico en el cual las y los estudiantes de dirección escénica pueden acceder al conocimiento desde la experimentación personal, del grupo de co-creadores, del momento estudiantil particular y no tanto de la sabiduría del docente, que podría compararse con el viejo paradigma de dirección que está relacionado con el saber qué hacer para dirigir y comandar un equipo de trabajo teatral.

### **3.5. La dirección actuarial y la pedagogía en dirección escénica**

Por lo anteriormente expuesto, el proceso de investigación guiado por el nuevo paradigma de dirección actuarial ofrece múltiples ventajas a la pedagogía en dirección escénica, ya que propone un sistema holístico e integral que permite a las y los estudiantes al mismo tiempo que investigan de manera individual, cotejar sus propuestas con las de otros compañeros y llegar a consensos para tomar determinaciones en conjunto. El aprendizaje emana de la experiencia individual y colectiva:

Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”. (Sandín Esteban, 2003, p.167)

Esta filosofía de creación artística relacionada con lo que también podríamos llamar una filosofía de la enseñanza considera también otro aspecto fundamental de la investigación-acción:

Ciertamente, otras de las características fundamentales de la investigación-acción es su preocupación tanto por el proceso como por el producto. Es decir, no sólo se pretende a través del proceso mejorar la técnica, sino que se considera que el camino a recorrer para conseguirlo es tan importante o más que el resultado final. El cambio es un proceso, no un producto. (Sandín Esteban, 2003, p. 167)

Este aspecto es de fundamental importancia para comprender esta filosofía que conjuga las propuestas de la investigación-acción, nuestra propuesta de creación teatral y de pedagogía en dirección escénica. Tanto desde el punto de vista de la creación escénica como desde la pedagogía en dirección escénica se plantea el proceso de la investigación colectiva como el eje fundamental del aprendizaje. Sí, con el objetivo de llegar a un resultado, por ejemplo de puesta en escena, pero

sin que ese objetivo sea más importante que la experimentación y el proceso de aprendizaje, ya que, según esta propuesta filosófica, la honestidad del proceso mediante metas colectivamente acordadas es la que nos puede llevar a una propuesta artística que represente de la mejor forma al colectivo artístico, al equipo de estudiantes. Esto nos recuerda el objetivo primordial de la investigación cualitativa: “La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes.” (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.401)

### **3.6. Más de la metodología y la investigación-acción**

Nuestra propuesta metodológica, según la investigación-acción, está enmarcada dentro de lo que se considera un plan de actuación:

El plan es *acción organizada*, y por definición, debe anticipar la acción. Identificada la preocupación temática, el grupo debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, ¿cuándo y cómo hacerlo?, ¿con qué recursos (materiales y temporales) contamos?, ¿cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?, ¿reuniones de equipo a realizar?, ¿cómo se recogerán los datos? (Sandín Esteban, 2003, p.169)

Por otro lado:

Lógicamente, la pregunta general de la investigación está relacionada con el propósito. La mayoría de las preguntas cualitativas sobre tópicos analíticos implican el <cómo> y el <porqué> de unos fenómenos. Para tratar estos problemas el investigador recopila detalles descriptivos sobre el <quién>, <qué>, <dónde> y <cuándo> de los fenómenos. (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p.402)

Así las cosas podemos puntualizar lo siguiente:

A. Se identifica la preocupación temática: la puesta en escena

Tanto desde el área profesional que la busca, como desde el área de la pedagogía en dirección teatral, la puesta en escena es un fin, como ya aclaramos, no más importante que el proceso que lleva a la misma. Teniendo claro esto, la metodología es la estrategia de actuación que anticipa y ordena las diferentes etapas de acción que completan el total de la investigación-creación teatral.

B. Se definen los caminos de acción: ¿qué?, ¿quién/es?, ¿cuándo? y ¿cómo?

La metodología propone qué acciones tomar en la investigación, cuándo realizar estas acciones, las responsabilidades de las mismas dentro del

equipo y la manera en que estas acciones deberían realizarse. Se definen asimismo los recursos materiales, se fijan objetivos en el tiempo, se define cómo se recogerán los datos provenientes del trabajo de campo.

### **3.6.1. El registro de las acciones**

Tanto la persona encargada de la coordinación como el elenco y otros miembros del equipo interesados en la colaboración creativa deberán tener un lugar de registro de los procesos individuales y colectivos de la investigación.

Diarios, diarios dialogados, registros cronológicos: datos narrativos. Estas técnicas son no estructuradas en el sentido de que permiten una libertad máxima de respuesta e invitan al investigador a recoger un flujo continuo de acontecimientos y conductas. La observación naturalista simple, usando técnicas narrativas como las notas de campo, los registros anecdóticos, los diarios y los registros cronológicos analizados anteriormente, se utiliza en entornos naturalistas. (...) Este distanciamiento de los sujetos refuerza el proyecto de investigación ante efectos "reactivos". En este punto está la ganancia principal de reunir los datos de primera mano en el entorno natural donde se produjeron. (McKernan, 1999, p.6)

El tipo de registro anteriormente mencionado se utiliza para el desarrollo de la investigación misma, no solamente como documentación de una etapa

particular sino, sobre todo, como elemento útil para el trabajo en etapas subsiguientes.

### **3.6.2. El espiral de cambio**

El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio. Se suele utilizar el concepto de “espiral de cambio” para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen un proyecto de investigación-acción. La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone, siguiendo el modelo de *Lewin*, de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. (Sandín Esteban, 2003, p. 165-166)

Nuestra propuesta metodológica sigue consecuentemente esta propuesta de espiral de cambio: se planifica primero, se acciona, se observan los resultados de la acción, se reflexiona al respecto y se vuelve a planificar.

La flexibilidad y dinamicidad en el desarrollo de una investigación-acción contrasta con la linealidad procesual de otras metodologías de investigación. Existen diversas formas de presentar este proceso dinámico en el que los participantes deben articular permanentemente fases de planificación y de actuación con las recogidas de datos y evidencias de cambio y la de reflexión grupal

sobre las informaciones recibidas. Pero todas ellas recogen el carácter cíclico, dinámico e interactivo de sus fases que supone siempre la articulación entre la acción y la reflexión; entre la teoría y la práctica. (Sandín Esteban, 2003, p.166-167)

## **Capítulo IV**

### **4 Propuesta metodológica**

#### **4.1. Acuerdos teóricos generales**

Como establecimos en nuestro primer capítulo, el definir metas colectivamente acordadas es parte esencial de esta metodología y del concepto de liderazgo que conlleva, por tanto, lo primero que se propone es un acuerdo básico acerca de los conceptos generales a tener en consideración y las herramientas elementales que conducirán al equipo en la creación escénica.

##### **4.1.1. Sobre los conceptos ideología, estética y semiología**

Los conceptos ideología, estética y semiología podrán ser propuestos por cualquier integrante del grupo, discutidos y finalmente expresados en una síntesis que valore lo acordado grupalmente al respecto. Más allá de la importancia de ponerse de acuerdo sobre estos conceptos, el intercambio grupal al respecto podrá ser útil para valorizar de manera más enfocada la importancia del sentido ideológico en las propuestas escénicas como asimismo su necesaria comunicación con la estética teatral y la significación de su expresión. Por otro lado, en la metodología que se propone los



primeros trabajos de virtualización teatral están directamente relacionados con estos tres conceptos, inclusive se realizan preguntas directas acerca de los mismos, por lo que el intercambio y acuerdo conceptual es fundamental.

La o las personas encargadas de la coordinación del equipo, como registrador/a de los acuerdos grupales, anotará en su bitácora tales acuerdos. Este sistema de registro podrá aplicarse a todas las zonas de investigación, aunque no queda limitado a esto si se determinara que otra persona sea la encargada, por ejemplo alguien que trabaje en la asistencia de dirección.

Dependiendo de las personas integrantes del grupo, esta sesión para llegar a acuerdos básicos acerca de los conceptos ideología, estética y semiología, puede conllevar diferentes acciones y reacciones de cada uno de los individuos que componen el equipo: en algunos más propuestas, en otros más aprendizaje a partir de las propuestas, en otros más actitud crítica ante las propuestas de otros. En todo caso, todas las valoraciones son útiles, no solamente para llegar a estas primeras metas colectivamente acordadas, sino como primer intercambio teórico dentro del equipo de trabajo relacionado con conceptos y herramientas clave vinculadas con la creatividad escénica. Por otro lado estos primeros acuerdos no se definen como algo rígido a seguir sino como una guía de común acuerdo basada en parámetros que, eventualmente, podrán ser modificados en caso de que la experimentación escénica y el avance grupal lo demande. Sin embargo, se sugiere que estos acuerdos estén sustentados por definiciones amplias y a

su vez sintéticas, como por ejemplo: “*Ideología de la puesta en escena* comprende la propuesta de ideas emergentes tanto a partir de lo que entendemos que propone la autoría dramática con su texto como de las ideas que queremos proponer al público como equipo a partir de este texto”. A esta definición se le podría sumar un ajuste más específico que colabore con la investigación escénica en ese sentido, como por ejemplo: “Como grupo acordamos que preferimos que las propuestas ideológicas estén expresadas mediante preguntas, cuestionamientos de interés sobre los temas tratados, más que por respuestas concretas o soluciones definitivas.” Es recomendable, tanto para la utilización de esta metodología como para llegar a acuerdos relacionados con la ideología, semiología y la estética, la valoración de los conceptos *semanálisis*, *feno-texto* y *geno-texto* aportados por Julia Kristeva, el concepto *intertextualidad* propuesto por De Toro y las publicaciones relacionadas con la investigación cualitativa y la investigación-acción de diferentes autores, ya algunos referenciados en nuestro marco teórico conceptual.

#### **4.1.2 Sobre situación dramática, intenciones de los personajes y metodología**

Una vez acordados grupalmente los conceptos ideología, estética y semiología es importante también concordar acerca de lo que significa la definición de situaciones dramáticas e intenciones de los personajes para

poder desarrollar pasos cruciales de esta metodología. La propuesta de situación dramática e intenciones de los personajes fue desarrollado en nuestro *marco teórico conceptual* y es buena base para ser utilizada como punto de partida para exponer estos conceptos y discutirlos con el resto del equipo. Básicamente interesa acordar que la encadenación de situaciones dramáticas construye finalmente la “historia” que se cuenta y que es importante la definición de las mismas mediante una investigación artística que permita el compromiso de todo el grupo de trabajo. Esta implicación es importante no solamente para que la “historia” sea lo más representativa posible del equipo artístico, sino para que la fecundidad que conlleva el análisis de diferentes ideas, opiniones y sensibilidades enriquezcan lo máximo posible la creación de la puesta en escena. En cuanto a las intenciones de los personajes el acuerdo consiste en reconocer que la relación entre lo que el personaje “quiere o desea” y lo que el personaje “hace” es fundamental para el conocimiento acerca de cada personaje y por tanto para la creación de los mismos y el posible relacionamiento entre ellos. Finalmente se podría llegar a acordar que los deseos y las acciones de los personajes dentro de determinadas situaciones dramáticas componen la columna vertebral de la fábula que se representa, de aquí la importancia de llegar a acuerdos al respecto.

#### 4.1.3 Sobre la virtualización teatral y la metodología

Los anteriores acuerdos están relacionados con conceptos planteados y motivados por el conocimiento de la importancia de los mismos y su funcionalidad en la creación de la puesta en escena. El acuerdo acerca de la virtualización teatral está particularmente relacionado con una zona nuclear de la metodología: cómo se conocen, cómo se desarrollan y cómo se comienzan a definir escénicamente los conceptos mencionados. La propuesta de virtualización teatral también está incluida en nuestro *marco teórico conceptual* y puede ser utilizada para el acuerdo colectivo al respecto. Para su comprensión la teoría del *semanálisis*, del *fenotexto* y *genotexto* de Julia Kristeva es de mucha utilidad por lo que puede proponerse el estudio de su teoría o un epítome de la misma. Sin embargo, de manera condensada, podemos definir como ejemplo que la virtualización teatral se propone como herramienta creativa que conlleva la capacidad de ver, sentir y comprender el mundo virtual que se crea a partir de la lectura de un texto dramático. Es decir, por ejemplo, que si determinado texto representa el diálogo de dos personajes, en la virtualización individual se pueden ver en efecto estos personajes, cómo están vestidos, el lugar y el contexto en general donde sucede esta comunicación, olores, el nivel emocional que está comprometido en ese diálogo, las intenciones de los personajes, la gestualidad de los mismos, esto y más hasta la posibilidad de crear diferentes niveles de comprensión sobre la situación que se está creando. Este es un primer paso creativo de virtualización teatral en

comunicación con la autoría dramática, ya que la persona que lee crea con su sensibilidad un mundo virtual constituido por imágenes, sensaciones y determinada comprensión. Esta creación particular se utiliza como herramienta para otra creación, la escritura de otro texto dramático -por ejemplo el que se propone en un ensayo del elenco-, que posteriormente se re-convertirá en otra creación, otro texto dramático -por ejemplo cuando a ese ensayo se le suman, por necesidad del lenguaje escénico, algunos elementos técnicos-, que se re-interpretará las veces que sea necesario, de cara a nuevas creaciones y escrituras escénicas. Para cada re-interpretación particular la virtualización teatral juega siempre un rol creativo importante, ya que se propone como herramienta creativa no solamente a partir de un texto escrito en papel, sino, asimismo, a partir de una concreción escénica, que también se toma como otro tipo de escritura a ser re-interpretada.

#### **4.2 Acuerdos del primer nivel investigativo: etapas 1, 2 y 3**

La zona investigativa relacionada con las teorías antes mencionadas es parte fundamental del trabajo, la tomamos como trabajo previo y de acuerdos básicos para poder desarrollar de mejor forma lo que, a partir de este momento, definimos como las etapas específicas del trabajo metodológico que se plantea. A partir de este momento se diferencian las zonas de trabajo investigativo siempre considerando la relación de retroalimentación entre la teoría y la práctica. Es

parte característica de esta propuesta que, a medida que se avanza en los pasos metodológicos, la zona práctica vaya tomando más protagonismo en la investigación. En estas tres primeras etapas se irá avanzando para obtener material de trabajo fértil para la práctica escénica, éste estará registrado por escrito mediante informes de investigación:

Una de las actividades importantes dentro de esta fase es la realización de un informe de investigación. La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados y su utilización en futuros proyectos, así como el intercambio de experiencias con otros profesionales.

(Sandín Esteban, 2003: 170)

Utilizando los informes de investigación de éstas primeras tres etapas podrá comenzar la cuarta etapa con la investigación en el escenario.

#### **4.2.1 Etapa 1: el texto dramático y las primeras virtualizaciones del equipo**

La primera etapa teórico-práctica de la metodología está enfocada en las primeras virtualizaciones teatrales del equipo de trabajo. En esta etapa, sin labor de investigación práctica en el escenario aún, se pretende comenzar a desarrollar gradualmente la capacidad creativa de cada integrante del equipo a partir del fenómeno de la virtualización teatral, al tiempo que registrar las primeras interpretaciones generales de la fábula, de los

personajes y de primeras propuestas relacionadas con ideología, estética y semiología. Para este fin se le propone a cada integrante estudiar el texto dramático a trabajar desde lo acordado como virtualización teatral, para que realice una labor conducida por preguntas puntuales. La respuesta a cada una de estas preguntas debe realizarse por escrito de manera tal que este trabajo pueda ser útil para subsiguientes pasos metodológicos. La idea en este sentido es que el equipo pueda contar luego con tantas propuestas como integrantes dispuestos a aportar desde la interpretación del ver, sentir y comprender de la virtualización teatral. Estas preguntas-propuestas funcionan como guías para los diferentes enfoques generales de la virtualización y se definen en los siguientes seis pasos.

#### **4.2.1.1 La totalidad de la fábula y la columna vertebral de la obra**

Las preguntas conductoras son: *¿La obra tiene una columna vertebral? ¿Cuál sería?*. Con estas preguntas se pretende guiar al equipo a proponer específicamente acerca del hilo conductor de la fábula.

#### **4.2.1.2 Momentos significativos de la obra**

Las preguntas conductoras son: *¿Cuáles son los momentos más importantes de la obra? ¿Por qué?* En esta zona se buscan propuestas

sobre los momentos clave de la obra y la razón por la que se ven, sienten y comprenden como tales. Generalmente se identifican varios vínculos con lo que se definió anteriormente como el hilo conductor de la obra, sin embargo no se acota en este sentido para que la interpretación virtualizada no se vea en exceso restringida por parámetros de conexión lógica en estos primeros acercamientos interpretativos.

#### **4.2.1.3 Interpretación ideológica del autor y conexiones personales**

Las preguntas conductoras son: *¿Que te propone la obra desde el punto de vista ideológico? ¿Qué te gustaría proponer ideológicamente a partir de esta obra?* A partir de estos cuestionamientos se motivan interpretaciones acerca de lo que cada integrante percibe como las propuestas ideológicas del autor, como asimismo se motiva a proponer necesidades ideológicas personales en diálogo con la obra.

#### **4.2.1.4 Insumos sobre los personajes y sus relacionamientos**

Las preguntas conductoras son: *¿Qué características físicas, psicológicas y otras podrías resaltar de los diferentes personajes? ¿Qué te interesa más del relacionamiento entre los personajes?* Esta zona de la virtualización se enfoca en los personajes para conseguir insumos de



primera impresión tanto sobre la corporalidad de los personajes como sobre su psicología. Asimismo se buscan impresiones particulares sobre el relacionamiento de personajes. Esta área no solamente está relacionada con la búsqueda de elementos que puedan colaborar con la posterior creación de personajes y relaciones, sino asimismo, con la propuesta escénica de la fábula, considerando la premisa planteada en nuestro marco teórico conceptual donde se planteó que la acción de los personajes puede jugar un rol determinante en la creación de la fábula.

#### **4.2.1.5 Primeras ideas de estética y semiótica sobre la obra**

La pregunta conductora es: *¿Qué ideas relacionadas con la estética y la semiótica para la puesta en escena te provoca esta obra?* Este cuestionamiento pretende dar espacio a que los miembros del equipo participante puedan proponer libremente acerca de todo lo relacionado con estética y semiótica desde esta primera virtualización de la obra. Más que tratarse de la búsqueda de soluciones estéticas o semiológicas definitivas para la puesta en escena -que podrían aparecer- se trata de la pesquisa de propuestas y caminos de investigación posibles e interesantes en esos sentidos.

#### **4.2.1.6 Aportes de primeras impresiones**

La pregunta conductora es: *¿Qué otro detalle o generalidad relacionada con tu virtualización de la obra quisieras exponer?* Aquí importa sumar primeras interpretaciones consideradas relevantes por los miembros del equipo, abriendo las posibilidades de expresión fuera de las preguntas puntuales que guiaron esta parte del proceso.

#### **4.2.2 Etapa 2: acuerdos generales a partir de la primera virtualización teatral**

En esta etapa por primera vez se encuentran los trabajos de virtualización individuales. Estas labores de virtualización, que tienen una expresión sintetizada por escrito, dialogan entre sí y permiten así nuevas virtualizaciones a partir de esta conversación ligada a la virtualidad. Prácticamente, lo que un integrante vio, sintió y comprendió se podría cuestionar, alimentar, transformar por lo que vio, sintió y comprendió otro u otros integrantes. Esta conversación y retroalimentación de virtualizaciones, más allá del intercambio del momento, pretende conseguir nuevos acuerdos. Para conseguir esto en la práctica, se parte de la lectura de la virtualización específica de cada integrante sobre cada zona guiada por las preguntas de la Etapa 1 y la escucha del resto. De esta forma se provocan nuevas y diferentes virtualizaciones en los integrantes que escuchan activamente.

Estas nuevas virtualizaciones, formas de ver, sentir y comprender la obra son guiadas y materializadas por escrito siguiendo las consecuentes tres sub-etapas.

#### **4.2.2.1 Acuerdo de los puntos en común relacionados con ideología, estética, semiología, personajes y otros**

En esta zona del trabajo se toma nota acerca de todos los puntos en común encontrados en las respuestas a cada pregunta de la Etapa 1. Es relevante puntualizar que se recomienda analizar sub-etapa a sub-etapa de la Etapa 1 para conseguir los acuerdos. Por ejemplo, en el momento de la lectura de la virtualización de cada integrante conducida por la pregunta *¿La obra tiene una columna vertebral? ¿Cuál sería?*, se tienen en cuenta los puntos en común de las virtualizaciones sobre esa zona específica relacionada con la columna vertebral. Esto significa que se llega también por escrito al registro de este acuerdo. Así subsecuentemente con cada pregunta conductora de cada sub-etapa de la Etapa 1 relacionada con los puntos en común. Esta aclaración cuenta también para las siguientes sub-etapas de la Etapa 2.

#### **4.2.2.2 Acuerdo de los puntos discrepantes relacionados con ideología, estética, semiología, personajes y otros**

Teniendo en cuenta el sistema planteado anteriormente, aquí se registran los puntos discrepantes relacionados con cada sub-etapa de la Etapa 1. Por ejemplo, algunos integrantes pueden estar de acuerdo con que la columna vertebral de “Hamlet” es la búsqueda de la verdad del personaje principal y otros discrepar y definir que la columna vertebral de la obra es otra.

#### **4.2.2.3 Acuerdo sobre caminos creativos posibles y caminos creativos que se decide no transitar**

En esta zona de la investigación, tras haber transitado los pasos anteriores relacionados con acuerdos y puntos discrepantes en áreas específicas, se toman en cuenta caminos posibles de investigación creativa, como asimismo se llegan a acuerdos sobre caminos creativos que se determina no transitar. Por ejemplo, se acuerda investigar actoralmente sobre la línea gestual del teatro realista pero dejar de lado la línea gestual del expresionismo, tras haberlo analizado -seguimos con lo ejemplar- y llegando a la conclusión de que mezclar diferentes líneas gestuales puede llegar a ser confuso y/o contraproducente. Aclaro que esto es solamente un ejemplo, ya que otra opción podría ser combinar la

investigación en la gestualidad de estas dos líneas de investigación y dejar por fuera otras. Otra aclaración pertinente acerca de los acuerdos relacionados con los caminos a no transitar: no se trata de sesgar los caminos creativos limitando las capacidades creativas, sino de la búsqueda del enfoque basada en acuerdos colectivos en una determinada etapa del trabajo. Es el mismo tipo de enfoque que toma un grupo cuando elige escenificar “Hamlet” y no otra de las decenas de obras de Shakespeare o de las miles de obras en general. Esto no quita que, en un determinado momento del proceso de la investigación, por determinadas necesidades escénicas, determinados descubrimientos, etc., se decida tomar un camino que anteriormente se determinó no transitar. En síntesis, esta zona está relacionada con la necesidad de enfoque en un momento joven del proceso creativo de una puesta en escena, esto como estímulo de trabajo creativo que aporta determinados parámetros de investigación.

### **4.2.3 Etapa 3: virtualización, acuerdos generales y particulares**

#### **4.2.3.1 División de la obra en unidades de situación**

A partir de su virtualización teatral, la persona encargada de la dirección divide la obra en unidades de situación, tomando en consideración las

notas sobre qué es unidad de situación y acción dramática propuestas en nuestro marco teórico conceptual. Para profundizar en este sentido es recomendable leer o releer lo propuesto por Stanislavski (1953) relacionado con las unidades de situación. Básicamente se trata de que desde un lugar a otro del texto dramático sucede algo particular y desde ese último lugar a otro sucede otra cosa, es decir, las situaciones cambian de una a otra por razones que están relacionadas con nuestra virtualización teatral de la obra. Se trata entonces de la definición en el texto de una encadenación de situaciones dramáticas. Es importante aclarar que no existe una sola forma de dividir estas unidades de situación dramática, no se trata de descifrar una verdad única oculta en el texto, se trata de una interpretación a partir de la virtualización teatral. Sin embargo, el hecho de que no exista una verdad única acerca del de dónde a dónde se define una situación dramática no quita de que debería ser una propuesta coherente, ya que debe ser compartida por un equipo de trabajo que debe estar de acuerdo con las razones de esas divisiones. Por tanto, dentro del ver, sentir y comprender de nuestra virtualización teatral, cuando se dividen las unidades de situación se propone tomar especialmente en cuenta nuestra capacidad de comprender.

Esta división de unidades de situación, específicamente en cuanto al trabajo directo con el texto, define que desde un lugar marcado en el texto a otro lugar marcado en el texto existe una unidad, y desde esa última marca a la siguiente, otra unidad, y así consecutivamente hasta completar

la obra. Quede claro que, si bien el texto de la obra muchas veces está delimitado por los textos de los personajes y que, por tanto, las marcas en el libreto podrían considerar la situación desde un determinado texto a otro, la situación dramática no está marcada necesariamente por los textos de los personajes sino por momentos específicos. En síntesis, dichas marcas en el texto a lo que refieren es a momentos específicos en la línea de tiempo de la obra.

Dependiendo de los tiempos disponibles para la investigación se pueden tomar diferentes determinaciones en cuanto a la forma de obtener de común acuerdo estas unidades de situación. Una forma es la recientemente planteada, la persona encargada de la coordinación las realiza y luego las presenta ante el resto del equipo de trabajo, justificando las razones del porqué cada unidad de situación va de determinado lugar en el tiempo hasta determinado otro. En esta reunión el elenco podrá estar de acuerdo, como asimismo cuestionar, objetar, etc. El objetivo es que luego de esta reunión exista un consenso en cuanto a la división de unidades. Si se dispusiera de más tiempo para la investigación se podría encargar la división de unidades de situación a todo el equipo de trabajo para que, en determinada reunión, se analizara cada propuesta y se llegara a un común acuerdo entre todos acerca de esta división. Otras fórmulas para llegar a esta división de unidades de situación, pueden ser bienvenidas, como por ejemplo que participen en este trabajo solamente la persona encargada de la coordinación y los

actores que encarnan personajes en las diferentes escenas; en todo caso, el objetivo es llegar a algún tipo de acuerdo acerca de este tipo de división de unidades.

También dependiendo de los tiempos de trabajo y las necesidades del equipo, esta división se puede hacer en forma progresiva desde el principio hasta el final de la obra, o por actos o escenas ya definidos en el texto, o por una división particular que haga el equipo, por ejemplo partiendo la obra en tres zonas.

Lo que interesa más es que, independientemente de las diferentes fórmulas, se divida un encadenamiento de unidades de situación mediante metas colectivamente acordadas y que ese acuerdo dependa de algún grado de comprensión colectiva acerca de la obra, basado en el conocimiento que se genere acerca de las situaciones y acciones dramáticas.

Este trabajo debe realizarse por escrito dentro del texto, con marcas claras que delimiten el principio y finalización de cada unidad de situación, como asimismo con numeración de cada unidad.



#### **4.2.3.2 Definición descriptiva de unidades de situación**

Una vez divididas las unidades de situación, el siguiente paso es definir las. Para esta definición es importante tener en cuenta el conocimiento general de la obra que se ha desarrollado hasta el momento, como asimismo, más puntualmente, el sentido de encadenación de unidades. Es decir, es importante en el momento de la definición valorar la unidad anterior desde donde se parte y considerar la unidad siguiente hacia donde se desemboca, ya que la definición de cada unidad debería tener coherencia intrínseca pero asimismo consciencia de ser parte de un encadenamiento de situaciones que responden a una coherencia particular planteada.

Básicamente la definición de la unidad de situación responde a la siguiente pregunta: ¿Qué está sucediendo en esta unidad? La respuesta a esta pregunta debería involucrar a todos los personajes que están accionando en esa unidad, y vale aclarar que al proponer “todos” se tiene en cuenta a todos los personajes presentes en esa unidad y no solamente a los que hablan, ya que los personajes que no hablan también accionan de una u otra manera, inclusive aunque no tengan didascalias del autor. Por ejemplo, en una unidad de situación en donde hay cuatro personajes, María, Juan (policía 1), Alberto (policía 2) y Pedro (muerto en la unidad anterior), una posible definición de unidad de situación podría ser: “María exige a los policías que le digan la verdad

sobre el asesinato de Pedro, al tiempo que Juan trata de apartar a María del lugar del crimen y Alberto, para no contestar a los requerimientos de María, le da primeros auxilios a Pedro.”

Se propone que para la definición de unidades de situación participen como mínimo la persona o personas encargadas de la coordinación y el elenco que interpreta personajes en dichas unidades. Este trabajo se realiza de manera individual por cada uno y por escrito, relacionando el número de la unidad de situación con la definición de la misma.

#### **4.2.3.3 Metas colectivamente acordadas sobre las unidades de situación**

Una vez realizado el trabajo individual de definición de unidades de situación, se pacta una reunión para llegar a metas colectivamente acordadas al respecto. Un sistema posible es ir trabajando cronológicamente unidad por unidad: cada integrante lee lo que escribió como definición de unidad de situación mientras los demás escuchan, re-virtualizan y analizan al respecto, esto hasta que todos lean sus definiciones. Una vez pasado por ese proceso, se trata de llegar a un acuerdo acerca de la definición de esa unidad de situación analizada. Existen varias estrategias para llegar a ese acuerdo: tomando la definición que se sienta colectivamente como la más apropiada,

mezclando colectivamente las definiciones de dos o más integrantes para conseguir la mejor definición posible, crear colectivamente una nueva definición a partir de todo el análisis realizado.

#### **4.2.3.4 División de unidades de intención de los personajes**

Este trabajo de división lo realizan tanto las personas encargadas de la coordinación como asimismo el elenco y está enfocado individualmente en cada personaje participante de cada situación.

Antes de realizar este trabajo de división es recomendable definir el objetivo general del personaje dentro de la obra, o sea lo que el personaje desea en términos generales, que también puede estar delimitado en diferentes sub-objetivos generales del personaje.

Una vez realizado el trabajo de virtualización teatral anterior y de ponerlo por escrito, se pasa a la división de unidades de intención. Para realizar esta división se propone enfocar la atención en la línea de acción de cada personaje e identificar los momentos en donde la intención del personaje cambia. De esta manera una unidad de intención del personaje va de un lugar temporal a otro en la línea del texto y esos cambios dependen de la variación de la intención, es decir del cambio en cuanto a lo que el personaje quiere o desea. Es importante establecer que las intenciones

de los personajes que dividimos aquí tienen que ver con los objetivos inmediatos del personaje dentro de determinadas situaciones, teniendo en consideración el objetivo general de personaje o los sub-objetivos generales, pero definiendo lo específico y no lo general.

Se puede marcar en el texto de manera similar a las unidades de situación, pero tratando de diferenciar las marcas para facilitar el trabajo posterior con estas divisiones, por ejemplo se podrían marcar las divisiones de unidades de situación en azul y las de intención de los personajes en rojo. Las marcas de unidades de intención, que van de un momento a otro, también se numeran. Este trabajo debe realizarse por cada actor y actriz virtualizando-estudiando su propio personaje.

#### **4.2.3.5 Definición descriptiva de unidades de intención de los personajes**

Al igual que en la etapa anterior, este trabajo también se realiza por los encargados de la coordinación como asimismo por el elenco. Se define por escrito la unidad de intención contestando la siguiente pregunta: ¿Que quiere/desea el personaje en esta unidad? La respuesta a esta pregunta, es decir, la definición de la unidad de intención del personaje, debe vincularse numéricamente con la división de las unidades de intención. Esta definición debería estar identificada con un verbo

específico que exprese el deseo del personaje en cada una de esas unidades.

#### **4.2.3.6 Aclaraciones sobre la complejidad de la Etapa 3 y recomendaciones**

Esta etapa conlleva varias complejidades y nos parece más que pertinente advertir acerca de las mismas ya que, por la práctica de años, hemos podido confirmar que, sin estas aclaraciones y recomendaciones, esta importantísima tarea creativa podría convertirse en algo muy difícil y frustrante para algunos miembros del equipo. No es tan simple como proponer la capacidad de virtualizar teatralmente y nada más esperar los resultados. Inclusive, una vez que se logran las virtualizaciones teatrales adecuadas, aparece otra complejidad que es la posibilidad de plasmar de la mejor manera posible ese trabajo, o sea, la capacidad de expresión de la virtualización en la escritura. Detallamos entonces las siguientes aclaraciones y recomendaciones.

- a. La virtualización teatral, su capacidad de enfoque y su entrenamiento

Comprender teóricamente como funciona la virtualización teatral es la

puerta de acceso a su realización práctica, que, como otras disciplinas conlleva períodos de tiempo de auto-enseñanza como asimismo de entrenamiento. Esta capacidad de ver, sentir y comprender depende de la práctica y de los frutos de esta práctica, que dependen de varios elementos.

Uno de los elementos importantes a considerar para realizar la virtualización teatral es comprender desde qué rol se virtualiza. Por ejemplo, cuando se virtualiza para contestar preguntas relacionadas con la obra en general, como para dividir y definir unidades de situación, debe quedar claro que se virtualiza como un compañero de equipo interesado en la parte creativa de toda la obra y no interesado en el trabajo específico particular asignado dentro del equipo. Cuando un actor o una actriz realiza esa virtualización está claro que no está trabajando para resolver particularmente problemas de su personaje sino que está trabajando para el colectivo, más allá de que indirectamente está también colaborando con su personaje. Esto cambia cuando se trabaja en aspectos específicos del personaje que se va a interpretar, como por ejemplo la división de unidades de intención y la definición de las mismas, en ese caso sí se trata del actor o la actriz trabajando específicamente para su personaje.

Otro elemento importante a tener en cuenta es la intensa capacidad de concentración que este ejercicio conlleva. No se recomienda realizarlo en lugares ruidosos o con otros factores de distracción. Notamos en

nuestras prácticas que cuando vemos a una persona realizando el ejercicio de la virtualización teatral parece que “estuviera en otro mundo”, se ve a la persona con la mirada perdida, viendo algo más allá de la realidad que tiene en frente. Es que justamente de eso se trata, de la creación de otra realidad, virtual, a partir del texto, para esto la persona que virtualiza debe dejar mucho del contacto sensible con el mundo de “la realidad”. Diferenciándolo de la posible virtualización con otros géneros literarios, en la virtualización teatral quien virtualiza sabe que no cierra un hecho de comunicación artística en ese momento, sino que comprende que ese trabajo de virtualización teatral funciona para la creación de herramientas que colaboren en la creación de un algo más artístico. Este objetivo, esta responsabilidad, puede conllevar cierta tensión en el creador, la misma tensión que puede recaer en cualquier persona que se siente responsable de algo, diferente a la responsabilidad que pudiera sentir alguien que simplemente lee un libro y virtualiza a partir del placer de la lectura. Por supuesto, la relajación es fundamental para este trabajo, pero, otra vez, es algo fácil de decir y no tanto de conseguir, solamente la práctica en mayor o menor medida, dependiendo de las diferentes individualidades, podrá conseguir ese estado de relajación y concentración de la atención adecuados.

Por tanto es recomendable trabajar la virtualización teatral en buenas condiciones y con la mejor mentalización posible, en un contexto que permita la concentración, sin apuros, y, por supuesto, con el deseo de

disfrutar del acto creativo. Solamente la práctica y la consciencia de estas necesidades podrán desarrollar esa capacidad individual de virtualización teatral.

Como anteriormente definimos, la virtualización teatral conlleva el ver, sentir y comprender como áreas específicas de la misma, por tanto con este conocimiento podemos trabajar de manera específica en estas diferentes áreas e identificar dónde están nuestras limitaciones y facultades. Alguien podrá tener más facilidad para crear imágenes pero no tanto para virtualizar sentimientos y sensaciones, quizá aún menos para comprender lo que ve. Quizá otra persona pueda comprender lo que ve racionalmente pero no puede acceder a otros niveles de comprensión que pasan por la sensibilidad de lo que viven los personajes. Estos dos últimos son solamente ejemplos de múltiples variables. En todo caso lo que se propone es que esta comprensión de la importancia del ver, sentir y comprender colabore en las prácticas con el desarrollo de estas posibilidades a partir de la consciencia de limitaciones y facultades.

La responsabilidad en la virtualización va más allá del objetivo general creador, conlleva aspectos muy específicos de investigación, que también pueden resultar complejos para quien no se ejercite en esta práctica. Por ejemplo, en el Paso 1 se realizan preguntas relacionadas con la ideología, la estética, la semiología de la obra en general, pero



asimismo sobre cada personaje, sobre sus relacionamientos, etc. Luego, en el momento de trabajar específicamente sobre el personaje se nos pregunta acerca de sus intenciones, sus deseos. Se trata de más complejidades, ya que las preguntas conductoras justamente nos dirigen a zonas específicas de la virtualización teatral, pero ¿cómo aprender a dirigir mi capacidad virtual de esta forma?. Hasta ahora la mejor forma que encontramos de proponer este tipo de ejercitación es definir nuestro ser virtual como si fuera una cámara de cine, una cámara que podemos manejar con nuestra intención, a partir de nuestra voluntad, de manera tal que para ver, sabemos que podemos hacer un plano general, un plano medio o un primerísimo primer plano, esto solamente como ejemplos. Para sentir lo mismo, podemos sentir a partir de lo que vemos generalmente, como asimismo enfocarnos -lo llamamos hacer zoom- en un primer plano, hasta inclusive meter esta cámara que somos dentro del mismo cuerpo del personaje para quizá no ver, sino sentir lo que el personaje siente. Se propone que esta cámara que somos tiene muchas libertades, como por ejemplo, una vez dentro del cuerpo de un personaje, colocarse en el lugar de sus ojos para poder ver lo que el personaje ve. En el momento de necesitar comprender podemos hacer lo mismo, enfocarnos dependiendo de las diferentes preguntas que nos hagamos para comprender y que intentemos responder a partir de nuestra virtualización teatral. El ver, sentir y comprender de esta cámara virtual que somos permite también percibir-crear determinados contextos de los diferentes momentos de

la obra, o como denominaba Stanislavski (1953): circunstancias dadas. Hemos comprobado que con esta idea que funciona como una especie de técnica, la sensibilidad de los practicantes se libera y pueden desarrollar de manera más efectiva sus capacidades de virtualización teatral.

Este entrenamiento del que hemos hablado está relacionado con la virtualización a partir del trabajo individual. Sin embargo en esta propuesta, para llegar a las metas colectivamente acordadas debemos también tener capacidad de virtualizar a partir de la escucha de la definición por escrito de la virtualización de otro compañero. Esto conlleva también otro entrenamiento ya que en esta zona de trabajo el estímulo es auditivo y por otra parte relacionado con algo que ya se virtualizó individualmente. Aquí por tanto se entrenan otras posibilidades que, entre otros elementos considera la capacidad de flexibilizar las virtualizaciones propias y permitir que otras virtualizaciones aporten creativamente, pudiendo así alcanzar la virtualización colectiva.

#### b. La definición de la virtualización por escrito

Una vez que individualmente se llega a la virtualización que se cree adecuada, ya que se siente que se trata de una propuesta creativa

particular, llega la dificultad de ponerlo por escrito. Generalmente quienes llegan a este momento creen haber superado la parte más compleja y que la escritura resulta un escollo menor; también, generalmente, se equivocan. Poner en palabras de manera sintética pero asimismo sin dejar de lado elementos fundamentales de la virtualización resulta algo también complejo. Tanto la escogencia de las palabras adecuadas, la correcta articulación de lo que se expone, como asimismo la selección de los verbos más representativos y expresivos resulta en una tarea con varios niveles de complejidad. Esta aclaración es importante hacerla ya que generalmente quienes se inician en este tipo de experimentación, sobre todo aquellos que tienen buena capacidad de escritura en otras áreas, llegan a sentirse frustrados por no conseguir resultados de manera rápida.

En esta escritura de definición de situaciones e intenciones, otra complejidad está relacionada con qué se incluye y qué se deja por fuera. Lo que se incluye debería ser solamente lo relativo a lo que define mi percepción de lo que sucede en esa unidad de situación o el deseo particular en esa unidad de intención. La idea es dejar fuera lo que describa otras cosas o por ejemplo lo que ya está implícito en los textos de los personajes. Es importante no redundar en lo que el texto mismo dice, ya que obviamente esa información está y, por otra parte, será utilizada como otro elemento creativo llegado el momento.

c. La primera puesta a prueba de las definiciones de unidades de situación

El primer momento de poner a prueba la definición de unidades de intención se realiza de manera individual. Para esto es importante que la persona que virtualiza y define tenga muy claro el objetivo de ese trabajo, es decir, para qué en específico se virtualiza y se define por escrito esa virtualización teatral. Por tanto debe quedar claro que esta etapa metodológica está al servicio de la siguiente, se la utiliza concretamente para la búsqueda escénica mediante la herramienta de la improvisación teatral de parte de actores y actrices. Entonces, cuando se define una unidad de situación, se debe comprender que esa definición será leída a un grupo de actores y actrices para que improvisen. Entendiendo esto, una manera útil de poner a prueba la definición de la unidad de situación definida antes de llegar a ese momento de improvisación es “jugar” a que se propone la improvisación, leyendo primero el texto dramático de la unidad de situación y luego leyendo la definición realizada de la situación de ese texto. Entonces hacerse dos preguntas: ¿lo que le leí al elenco como definición de la situación les da buenos elementos para que puedan improvisar?, ¿con esta definición estoy proponiendo elementos interesantes para que los actores puedan posteriormente sostener los textos dramáticos? Si la respuesta a esas preguntas es claramente “sí”, es muy probable que se cuente con definiciones de situación útiles

para la improvisación. Si la respuesta a una de las preguntas o a ambas es “no”, muy probablemente habría que revisar el trabajo realizado, tanto en el enfoque de la virtualización como en la definición por escrito de la misma.

#### d. Las unidades de intención y su rol como herramienta creativa en la investigación escénica

La virtualización y definición de las unidades de intención está directamente relacionada con el trabajo específico del personaje. Las personas encargadas de la coordinación realizan este trabajo para profundizar en este sentido y tener elementos para poder colaborar luego con el trabajo del elenco. Actores y actrices lo realizan cada uno para tener herramientas de trabajo teórico-práctico con sus propios personajes. De la misma manera que aclaramos que para las definiciones de unidades de situación se debía tener en consideración la razón de esta definición, para las unidades de intención también es importante esta consciencia. Debería quedar claro que esta definición de unidades de intención la utiliza cada actriz y actor como herramienta de trabajo que sustente de mejor forma su juego actoral en las improvisaciones guiadas por la lectura del texto dramático y las definiciones de unidades de situación. En síntesis, en la improvisación investigativa, los actores crean y se comunican tanto a partir de

elementos aportados como disparadores en común para todos -es decir la lectura del texto dramático y la definición de unidades de situación- y, por otra parte, cada actor en ese trabajo colectivo aporta individualmente desde estas definiciones de intención que pone en juego personalmente.

Entonces, contrariamente, por un lado las definiciones de unidades de situación se trabajan de manera teórico-práctica por metas colectivamente acordadas y se comparten grupalmente, y por otro lado las unidades de intención no se comparten, cada actor las pone en juego de manera práctica. Una de las razones para que las intenciones de los personajes no se compartan es para provocar en el juego escénico una comunicación más genuina. Por ejemplo, una cosa es que, a partir del conocimiento de la definición de una unidad de situación el personaje que representa un actor tenga idea general de las intenciones del personaje de una actriz y otra cosa es que tenga conciencia de cada deseo de ese personaje femenino al accionar, al decir determinado texto; esto es lo que se trata de evitar para alejar las posibilidades de mecanización en la comunicación escénica. Entonces, las unidades de intención de los personajes no se leen ni se comparten, se podrían tener en consideración para compartir luego de un tiempo de investigación y en caso de una necesidad especial observada por algún miembro del equipo. Por ejemplo, si en algún momento luego de haber trabajado bastante la escena las personas

encargadas de la coordinación encuentran algún problema en la realización de una escena y sospechan que se debe a una incorrecta definición de intención en algún momento de un personaje específico, se le podría consultar al actor o actriz acerca de esa definición para de esa manera poder solucionar el problema con más insumos.

e. Las definiciones de unidades de intención y su relación con la acción básica, ajuste de la acción y acción física

Para la definición de las unidades de intención se recomienda tener en cuenta los conceptos acción básica, ajuste de acción y acción física propuestos por el director Harold Clurman. Cuando se refiere a la acción básica apunta:

La primera columna, la más importante, está destinada a indicar la acción particular que se desarrolla en ese momento. Allí se asienta lo que cada personaje -en silencio o hablando- está haciendo o, más precisamente, lo que quiere o intenta hacer. Estas acciones, también, siempre son designadas por verbos activos: advertir, rogar, amenazar, reprobar, castigar, curar, halagar, y así sucesivamente según el caso. Esta prescripción de utilizar un verbo activo para cada acción específica puede parecer arbitraria o cargada de didactismo. Pero en realidad, al margen de lo imperativa que pueda sonar, es sumamente provechosa. Ayuda a eludir generalizaciones

tales como “enfureciéndose”, “con modestia”, “sintiéndose herido”, las cuales tienden a confirmar el histrionismo más cliché. (Clurman, 1990, p.88)

Stanislavski (1953) también se refería a estas generalizaciones de las que habla Clurman apuntando:

En la escena no puede haber bajo ninguna circunstancia, acción que se dirija de modo inmediato a suscitar sentimientos por el solo hecho de despertarlos. De ignorar esta regla, resulta siempre, solamente, la más molesta y repulsiva artificialidad. Nunca busquen estar celosos, sufrir, hacer el amor, nada más porque sí. Todos estos sentimientos son resultado de algo que les ha antecedido... en cuanto al resultado, se producirá por sí mismo. (pag.34)

Clurman (1990), cuando se refiere al ajuste de la acción define:

La segunda columna de las anotaciones del director, en la cual consignará la *manera* en que la acción principal será llevada a cabo. En la primera columna se define *qué* se va a hacer y en la segunda *cómo*. Los actores llaman a las instrucciones que figuran en la segunda columna como *ajustes*. (p.89)

En cuanto a la acción física: “(...) supongamos que el director decide que Ofelia debe apartar de un golpe la mano de Hamlet, posiblemente indiscreta: el golpe deberá anotarse en la tercera columna. Aquí es donde el director indica la actividad física abierta.” (p.89)



Así, por ejemplo, se podrá tener en cuenta “pedir ayuda” como acción básica, “imperativamente” como ajuste de acción y “sacudiendo una bandera” como acción física.

Interesa la aclaración de Clurman cuando propone:

(...) hay actividades que no están relacionadas orgánicamente con la acción. Así, Bessie (la madre) en Despiértate y canta, mientras regaña a su esposo y reta a sus niños (acciones), tiende la mesa, lo que puede decirse que está relacionado con la columna vertebral del personaje (“ocuparse de todo”) pero no directamente con su acción de regañar a su esposo y retar a sus hijos. (p.89)

Ciertamente la acción física puede acompañar orgánicamente la acción y el ajuste de la acción, como puede no hacerlo. Por otra parte comprendemos que la acción física, escénicamente, es un elemento expresivo muy importante como para definirlo de antemano, sea por la dirección o por el elenco. Desde el punto de vista creativo proponemos que la acción física no sea definida a priori, que sea uno de los elementos a encontrar en la investigación escénica. Creemos que lleva una investigación particular elegir, por ejemplo, entre que la acción física acompañe orgánicamente la acción o no, esto teniendo en cuenta las múltiples opciones de acciones físicas tanto en el acompañamiento como en el no acompañamiento.

Por tanto, un ejemplo de definición de intención del personaje en una unidad de intención podría ser “pedir ayuda imperativamente”, dejando

la resolución física a la búsqueda investigativa en el sistema de improvisaciones que se plantea posteriormente en la metodología.

f. Algunas diferencias y similitudes básicas entre las unidades de situación y las unidades de intención

Una unidad de situación puede estar marcada exactamente igual que una unidad de intención, esto es posible, sin embargo está lejos de ser regla porque mayormente no sucede así. Generalmente se podrá encontrar que en una unidad de situación los personajes tengan incluidas varias unidades de intención. Otro elemento a tener en consideración es que los conceptos de acción y ajuste de acción pueden usarse tanto en la definición de las unidades de situación como en las de unidades de intención, siempre considerando que las acciones de los personajes definidas en las unidades de situación son más generales que las que se definen en las unidades de intención. Así podrá suponerse correctamente que las acciones de los personajes definidas en las unidades de intención colaboran con la acción definida en la unidad de situación. Stanislavsky (1953) proponía sintéticamente que:

Cualquier cosa que suceda en la escena debe suceder porque haya un propósito para ello... un propósito determinado, específico, no simplemente general. (...) En escena se debe estar siempre

haciendo algo, ejecutando algo. Acción, movimiento, son las bases del arte que sigue el actor. (pag. 31-32)

Para comprender mejor lo general de la situación y lo particular de la intención, ponemos como ejemplo una unidad de situación con dos personajes participantes, en la cual se define que “Pedro quiere convencer a Juan de que le preste dinero al tiempo que Juan busca la manera de que entienda que no se lo prestará”. Dentro de esta unidad de situación pueden existir varias unidades de intención de Pedro, por ejemplo con diferentes intenciones en su estrategia de conseguir que Juan le preste el dinero: “argumentar racionalmente”, “reclamar confianza sutilmente”, etc. Al tiempo Juan puede tener varias unidades de intención como: “rechazar amablemente”, “desviar el tema con humor”, etc.

#### g. Las metas colectivamente acordadas y sus funciones

La conceptualización de las metas colectivamente acordadas ya puntualizado en el segundo capítulo es fundamental para utilizar y sacar provecho de esta metodología y, como se apuntó, colabora mucho en esta propuesta de dirección. Dependiendo de los grupos y sus individualidades este trabajo de proponer elementos que aporten a la dirección de la obra, a su sentido, a su estética y semiótica variará,

tanto en calidad como en cantidad, como asimismo serán distintas las búsquedas de acuerdos. Esta propuesta metodológica en la que los y las integrantes crean para la obra y no tanto directamente para sus roles, en la cual cada integrante atiende honestamente otras propuestas que puedan inclusive contrariar las propias, no solamente promueve la fertilidad creativa sino que, asimismo, desarrolla la capacidad de trabajo en equipo con una presencia de ética práctica constante: la necesidad de valorar generosamente las propuestas de otros compañeros en aras de un objetivo común. Esto implica más que respeto a las diferencias y puede convertirse en algo complejo de resolver. Gabriel Calderón (2018) propone algo bastante extremo relacionado con aceptar diferencias en las que no se cree con certeza. En una entrevista cuando habla de la forma en la que su equipo llega colectivamente a proponer una obra de teatro:

Acá somos profundamente diferentes. Acá la unanimidad es que todos vamos a hacer una obra. Y la negociación va a ser interesante y teatral si todos aportamos miradas muy diferentes. Ojalá, irreconciliables. Y que, en algún punto, vamos a tener que ceder para hacer una obra de teatro. Ahí es cuando el teatro pasa a ser un espacio vital donde entiendo lo que no entiendo. Me obligo a

comprender, a acordar, con lo que en otro ámbito de la vida no acordaría. (parr. 6) <sup>2</sup>

La idea principal es llegar a metas colectivamente acordadas mediante un consenso que implique la aceptación de que, de todas las propuestas analizadas, la que se define es la mejor. Sin embargo, tomando en consideración la posible dificultad que plantea Calderón acerca de lo que propone como posibles miradas irreconciliables, es posible valorar este tipo especial de negociación consensuada pensando en el bien común del equipo. Desde la experiencia en estos veinticinco años de investigación con esta metodología, cuando se trabaja con un equipo en el que todas y todos los integrantes están concentrados abierta y creativamente en encontrar la mejor solución, se suele llegar al consenso mediante un intercambio más o menos fluido.

#### **4.3. Acuerdos de segundo nivel investigativo: etapas 4, 5 y 6**

Las primeras tres etapas del primer nivel investigativo tienen características teórico prácticas muy distintas al del segundo nivel. En el primer nivel la teoría se

---

<sup>2</sup> Supervielle, P. (21 de agosto del 2018). Gabriel Calderón: En Europa que un actor trabaje más implica una mejoría económica. En Uruguay, no. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/gabriel-calderon-en-europa-que-un-actor-trabaje-mas-implica-una-mejoria-economica-en-uruguay-no--2018821500> Consultado 5 de noviembre del 2019.

retroalimenta con una práctica creadora virtual, en el segundo nivel se complementa con los resultados de una investigación práctica escénica: “Como la principal consecuencia de la investigación cualitativa es la de generación y refinamiento de los conceptos, los investigadores cualitativos deben contrastar su información con la investigación anterior.” (McMillan-Sally Schumacher, 2005, p. 401) En este caso la información de la etapa anterior no solamente se contrasta sino que se potencia con la investigación escénica, se trata del desarrollo del plan, de la recogida de datos sobre su puesta en práctica:

En esta etapa el grupo pone en práctica el plan de acción propuesto en la fase anterior. Consiste en poner en acción las ideas y supuestos planificados previamente. En este sentido la acción está guiada por la planificación, pero una acción críticamente informada no se haya completamente controlada por un plan. La acción tiene lugar en tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas, personales y materiales reales. (Sandín Esteban, 2003, p.170)

#### **4.3.1 Etapa 4: La improvisación como herramienta de investigación y creación**

En el comienzo del segundo nivel se propone la improvisación teatral como principal eje de búsqueda creadora. La improvisación como herramienta de investigación está relacionada con la investigación cualitativa y la investigación- acción, como hemos detallado en nuestro marco teórico

metodológico.

#### **4.3.1.1 Enfoque de las improvisaciones y sistema de estímulos antes de las mismas**

Las improvisaciones se realizan conducidas por el resultado de toda la investigación gradual realizada en el primer nivel, más concretamente por las divisiones de situación e intención realizadas en el libreto, como asimismo por las definiciones de las unidades de situación plasmadas por escrito tras acuerdo colectivo. Las divisiones de unidades de intención y definiciones de unidades de intención de cada personaje, como aclaramos anteriormente son utilizadas en la práctica misma de la improvisación.

Antes de cada improvisación se escogen dentro del equipo dos personas -que no participen en la improvisación- para que lean diferentes textos referentes a las unidades de situación y que servirán como estímulos para la improvisación. Por ejemplo, una de estas personas, que denominaremos “Lectora 1” lee primero el número de la unidad de situación y luego el texto del autor dramático relacionado con ese número de unidad de situación, la otra persona, “Lector 2”, lee la numeración de la unidad de situación respectiva y posteriormente la definición de esa unidad de situación. Cabe aclarar que la diferencia de los tres niveles de

improvisación radica en los diferentes objetivos que las improvisaciones conllevan, pero no en la diferenciación de la tarea de los dos lectores asignados, que siempre repiten el mismo sistema aquí detallado.

Antes de dar comienzo a las diferentes lecturas se escoge una zona del texto dramático a trabajar, sea que se escoja comenzar a trabajar desde el inicio del texto o desde donde fuere. La cantidad de texto seleccionado en el libreto se valora de tal manera que no sobrepase la capacidad de retención de información de los actores y actrices que improvisan, sea por la cantidad de texto o por la cantidad de situaciones que se concatenan. Así, en concreto y por ejemplo, se puede escoger trabajar con página y media o dos páginas del texto y con tres unidades de situación.

Una vez elegida la zona de trabajo en el texto comienzan las lecturas que darán estímulo a las improvisaciones. Entonces, tomando el ejemplo anterior, se procede cronológicamente como definimos a continuación:

Lectora 1: define que va a leer la unidad 1 y lee el texto dramático de la unidad 1.

Lector 2: define que va a leer la definición de situación de la unidad 1 y la lee.

Lectora 1: define que va a leer la unidad 2 y lee el texto dramático de la unidad 2.

Lector 2: define que va a leer la definición de situación de la unidad 2 y la lee.



Lectora 1: define que va a leer la unidad 3 y lee el texto dramático de la unidad 3.

Lector 2: define que va a leer la definición de situación de la unidad 3 y la lee.

Una vez que se leyeron los textos de estas tres unidades y las definiciones de situación de estas tres unidades la Lectora 1 lee sin interrupciones el texto dramático de esas tres unidades.

Durante el tiempo de estas lecturas el resto del equipo debe guardar silencio, ya que se comprende que en ese momento los actores y actrices están recibiendo los estímulos para la improvisación, abriendo razonamiento, memoria y sensibilidad. No solamente registran esos estímulos como guías para la improvisación sino que asimismo crean relaciones entre lo que escuchan y las unidades de intención que solamente ellos conocen y que pondrán en juego. Durante estos momentos de escucha y apertura de sensibilidad las actrices y los actores organizan internamente herramientas que luego accionarán durante la improvisación.

#### **4.3.1.2 Tiempo, sensibilidad y concentración antes y después de las improvisaciones**

El silencio y la concentración grupal son fundamentales, no solamente

para el momento de la lectura, sino para luego de la finalización de cada improvisación, ya que se propone no solamente mantener sino incrementar el nivel de concentración y sensibilidad de las actrices y actores. Por otra parte, luego de que termina cada improvisación, tanto las actrices y actores como encargados y encargadas de la coordinación tomarán nota acerca de los elementos que creen interesantes para seguir desarrollando, descubrimientos, cualesquiera sean, pudiendo estar relacionados con los personajes, sus relaciones, como asimismo elementos relacionados con la ideología, estética y semiótica del trabajo. Para estos momentos de toma de notas se propone ser sintéticos ya que mucho tiempo de escritura podría devenir en “enfriar” el estado creativo y asimismo las sensaciones ganadas en una improvisación que debería retroalimentarse con la siguiente.

#### **4.3.1.3 Improvisación 1: sin textos de la autoría dramática**

El objetivo de esta primera improvisación es experimentar escénicamente, en cuerpos, voces y sensibilidades de actrices y actores, lo que se comprende y desprende como esencial de las situaciones planteadas. Asimismo se trata de una primera puesta en práctica de la relación de las intenciones propuestas por los actores y las situaciones definidas. A partir de lo expuesto en nuestro marco teórico conceptual, se toma el concepto de personaje como una creación en constante cambio,

desde el inicio mismo del proceso creativo hasta la última función. En términos generales, no se toma el personaje como algo lejano a llegar, sino como algo que desde el inicio mismo el actor y actriz pueden ser y que pueden ir enriqueciendo con el devenir creativo. O sea, con los elementos de estudio que poseen, con la sensibilidad personal que tienen en ese momento, los actores y actrices desde un inicio “juegan” a que son los personajes, motivados por una pregunta disparadora: ¿qué haría yo si fuera el personaje en ésta situación? Se trata de un juego-investigación liberador, que potencia la puesta en práctica de situaciones e intenciones, que quita el peso innecesario de la responsabilidad de conseguir un personaje, que crea de menos a más, partiendo desde lo poco que se tiene en un comienzo de la investigación hasta el manejo de los recursos artísticos encontrados y desarrollados a lo largo del proceso creativo. Para esta primera improvisación no interesa incluir textos del autor dramático, sino que los textos que digan los actores y actrices partirán de su interior, desde la vivencias de las situaciones e intenciones y de la relación entre los personajes.

#### **4.3.1.4 Improvisación 2: textos esenciales de la autoría dramática**

Luego de la primera improvisación, actrices y actores escuchan de una forma distinta el proceso de lectura. No solamente porque tienen consigo la experiencia recientemente vivida sino porque ahora el tipo de escucha

que se propone es distinto al contar con un objetivo diferente: incluir dentro de la siguiente improvisación palabras, frases, cualquier texto de la autoría dramática que se sienta en la necesidad de decir, que el personaje pueda decir porque lo experimentado anteriormente en la improvisación escénica ha creado campo fértil para que determinado texto pueda ser expresado con organicidad. En esta siguiente improvisación se desarrollan elementos encontrados en la primera y se incluyen textos de la autoría dramática de manera orgánica en el juego de situaciones e intenciones.

#### **4.3.1.5 Improvisación 3: suma de textos secundarios**

En la tercera improvisación los actores escuchan a partir de la experiencia de las dos improvisaciones anteriores, con el objetivo ahora de sumar más textos esenciales pero asimismo pudiendo escoger textos secundarios e inclusive no esenciales, pero que sin embargo pueden ser percibidos como necesarios debido a la experiencia escénica integrada gradualmente. Cuando se llega a la tercer improvisación se cuenta con un recorrido investigativo sobre las situaciones dramáticas como asimismo sobre las intenciones de los personajes. Por otra parte, lejos de la intención de memorizar forzosamente los textos del autor dramático para posteriormente trabajar en la organicidad del decir, se propone integrar desde el principio investigativo escénico la organicidad del decir, o sea,

que los textos del autor dramático que salgan de boca de los actores, sean producto de la necesidad expresiva, una necesidad que se irá desarrollando de ensayo en ensayo, de improvisación en improvisación.

#### **4.3.2 Etapa 5: Colectivización de la experiencia**

Si bien los intercambios teóricos pueden realizarse en diferentes momentos de las etapas de improvisación y no proponen restricción en ese sentido si hay necesidades creativas, esta quinta etapa comenzaría al haber experimentado las tres zonas de improvisación con toda la obra, tomando en consideración que en este momento de la investigación se comenzaría a percibir por primera vez en la práctica un recorrido primario por la obra completa.

##### **4.3.2.1 Impresiones y datos individuales al servicio de la investigación escénica en equipo**

Luego del recorrido por toda la obra tanto elenco como personas encargadas de dirección comparten datos sobre su percepción acerca de la totalidad del trabajo teniéndolo en cuenta como unidad. Aquí todos los datos que se desprendan se consideran, tanto los relacionados con los personajes, su recorrido por la obra y sus relaciones, como cualquier

aspecto de dramaturgia, ideología, estética y semiótica. Las personas encargadas de la coordinación como asimismo actores y actrices toman nota de todo lo relevante. En esta zona del análisis teórico no se considera más que la exposición libre de todo lo percibido como relevante en el recorrido de la obra.

#### **4.3.2.2 Revisión de las metas colectivamente acordadas**

Una vez finalizada la zona de análisis teórico anterior, se retoman los registros por escrito de las metas colectivamente acordadas que consideran ideología, estética, semiótica, personajes, etc. (Etapa 2). Se cotejan las impresiones y resultados que partieron de la virtualización teatral con los de la experimentación escénica mediante el sistema de improvisaciones. Se sacan conclusiones al respecto, por ejemplo qué ideas se mantienen, cuáles cambian, cuáles se desarrollan, etc.

#### **4.3.3 Etapa 6: continuación de las improvisaciones**

Luego de la experiencia con el sistema de las tres improvisaciones que completaron la totalidad de la obra y del análisis teórico sobre ese recorrido, comienza una nueva etapa de improvisaciones. En esta nueva etapa no se recurre a los lectores, sino al trabajo ya ganado. Los nuevos estímulos para

improvisar serán propuestos por las personas encargadas de la coordinación a partir de las conclusiones sacadas colectivamente de la etapa anterior. También miembros del elenco pueden sugerir formas de progresar en la investigación escénica. Estos estímulos podrán ser objetos físicos que se quieran integrar o probar, ideas de conflicto que se desee profundizar, música, recomendaciones de características de algún personaje o relación entre personajes, etc. En estas improvisaciones no se trabaja con la obra completa, pero tampoco con zonas tan pequeñas como en las primeras improvisaciones. Por ejemplo se podría trabajar en sextos de la obra, aunque este fraccionamiento dependerá de las necesidades de cada obra, ya que esos cortes podrán estar naturalmente marcados en el recorrido de la fábula que se va consolidando. El elenco en estas improvisaciones irá integrando el texto gradualmente mediante el estudio particular del mismo, manteniendo el mismo sistema de integrar los textos por necesidad orgánica de sus personajes y no de manera forzada por memorización.

#### **4.3.3.1 La concepción de la improvisación permanente**

Es importante que en esta zona de la investigación las personas encargadas de la coordinación recuerden el concepto de improvisación que se propone: el juego escénico orgánico desde una primera improvisación hasta las funciones, que también se toman como

improvisaciones considerando esta premisa. No se toma como improvisación -como se podría entender- el no saber qué decir y buscar las palabras en el momento mismo, sino la puesta en práctica del juego situacional y de intenciones de los personajes con o sin los textos del autor dramático. Entonces, si se trata de sostener la improvisación con situaciones e intenciones de los personajes, esto no es tarea solamente del inicio de la investigación sino, asimismo, tarea desde la primera hasta la última función de la obra. Así, el sostén escénico de las situaciones por las acciones de los personajes, en conjunto con la puesta en práctica de las intenciones de los mismos, se consideran fundamentales tanto para un comienzo de la investigación como para la expresión de la fábula misma que se representará en las funciones. Por tanto, aunque se vayan integrando gradualmente los textos y finalmente se digan exactamente como los propuso el autor dramático, aunque se fijen por ejemplo ciertos movimientos escénicos, etc., se podría tomar siempre la comunicación escénica como una improvisación de crecimiento progresivo y contextual.

#### **4.3.3.2 La definición del texto final, cortes, sumas, adaptaciones y más**

En esta etapa del trabajo, luego de recorrer la obra completa algunas veces, aunque sea de manera fragmentada, el equipo analiza en particular el proceso de integración gradual del texto. ¿Por qué algunos



textos están integrados y otros no? Este tipo de investigación que permite la integración del texto mediante las necesidades actorales escénicas suele dar datos interesantes para definir cortes de texto, sumas de los mismos, adaptaciones y más. Se podría partir de determinadas preguntas para sacar determinadas conclusiones útiles para la obra, por ejemplo: ¿Por qué al actor le cuesta decir esos textos y no los integra? ¿Por qué la actriz suele omitir ciertos textos? ¿Por qué determinados textos los integra más fácilmente? ¿Por qué el actor tiende a articular determinadas frases de manera distinta a como las plantea el autor? La respuesta a estas preguntas podrían colaborar con la definición de lo que se podría considerar un primer borrador del texto final, ya que se podría concluir en que es mejor cortar ciertos textos, modificar algunos, cambiar palabras, sumar textos, articular ciertas frases de manera diferente y más. Todo esto último considerando que la respuesta del actor para la modificación de textos tenga relación con las necesidades del personaje, la relación de los mismos, como asimismo intereses creativos y de comunicación de la obra. Teniendo esto en consideración, ante la posibilidad de cortar o modificar una parte del texto voluminosa, siempre es importante considerar a la autoría dramática en el caso de que sea una persona viva o con representación legal en el momento. En algunas circunstancias como por ejemplo con el autor Gabriel Calderón (2018), se pueden tener libertades creativas propuestas por la autoría dramática desde el inicio:

Como descubrí que cuanto más fiel a mí era la puesta menos me gustaba, ahora tengo un texto que mando con toda la obra y esa es

la única conversación que tengo con el director. El texto dice, algo así: “Cosas recomendables, saltarse alguna página y dudar. Cosas obligatorias: corte un buen porcentaje del texto, cambie alguna escena de lugar, cambie el sentido de algunas de las cosas que se dicen.” (...) La escritura de un texto es un mapa que te promete un tesoro. Pero es muy importante no confundir el mapa y el territorio. El territorio tiene otras reglas. Un texto tiene que promover la aventura pero no es la aventura. (parr. 13) <sup>3</sup>

Por supuesto también hay que considerar la posibilidad de que la dificultad de un actor o actriz para decir ciertos textos del personaje esté relacionado con un problemas personales en la integración o memorización del texto. En este último caso habría que recurrir a otras estrategias de integración del texto si se define que esos textos que no se dicen son necesarios para el resto de los compañeros del elenco y para la obra. En ese caso el actor o actriz debería memorizar los textos de manera tradicional, para no retrasar el trabajo en equipo, se recurriría al trabajo inverso con esos textos, la organicidad se conseguiría posteriormente con la práctica escénica. Sin embargo debe destacarse que esta forma de memorización del texto sería excepcional y no parte del proceso de investigación que se propone. A veces, porque puede

---

<sup>3</sup> Supervielle, P. (21 de agosto del 2018). Gabriel Calderón: En Europa que un actor trabaje más implica una mejoría económica. En Uruguay, no. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/gabriel-calderon-en-europa-que-un-actor-trabaje-mas-implica-una-mejoria-economica-en-uruguay-no--2018821500> Consultado 5 de noviembre del 2019.

pasar también, hay que recurrir a este sistema cuando algún miembro del equipo no trabaja de la manera más responsable posible desde el punto de vista investigativo, tiene problemas particulares de concentración, etc.

#### **4.3.3.3 Abordaje a una nueva totalidad de la obra**

Una vez definido este primer borrador de texto completo en partes, el trabajo entre esas partes se va desarrollando hasta conseguir la obra completa gradualmente. Tomando el ejemplo anterior de trabajo en sextos de la obra, por ejemplo se podrían tomar dos sextos y de esa manera se consiguen tercios de la obra para trabajar en tercios. Luego por ejemplo se puede pasar a dividir la obra en dos partes hasta finalmente llegar a la representación de la obra completa. Una vez conseguida la obra completa ya con el texto aproximado se vuelve a reunir el equipo para sacar conclusiones relacionadas con los personajes, sus relaciones, ideología, estética y semiótica de la obra. ¿Qué cambió? ¿Qué se mantiene? ¿Qué se desarrolló? ¿Qué zonas necesitan más trabajo y por qué? ¿Cuáles son las limitaciones de esta puesta en escena, personajes, etc.? ¿Cuáles son los potenciales de esta puesta en escena, personajes, etc.? Todas estas preguntas son contestadas por las individualidades y, ante la discrepancia se intentan nuevas metas colectivamente acordadas. Las personas encargadas de la coordinación toman nota de todas las conclusiones, acuerdos, discrepancias y trazan estrategias de trabajo

creativo en conjunto con el elenco, tomando en cuenta el siguiente paso metodológico.

#### **4.4 Acuerdos de tercer nivel investigativo: etapas 7, 8 y 9**

En este nivel de investigación se transita hacia el examen o estreno. Se trata de un trabajo de análisis constante sobre lo conseguido hasta el momento y la continuación de una experimentación teórico práctica más ligada a la búsqueda de la completitud de la propuesta artística del equipo, la búsqueda de una narrativa coherente.

##### **4.4.1 Etapa 7: el retorno al fraccionamiento por necesidades específicas**

Luego de la etapa anterior se fracciona la obra de manera diferente, por un lado tomando en consideración las diferentes partes a trabajar a partir de sus diferentes limitaciones expresivas y por otro lado a partir de las diferentes partes que fluyen como potenciales de la obra. Se trata de trabajar en las limitaciones y facultades de la puesta en escena con consciencia específica sobre esto y de manera fragmentada.

#### **4.4.2 Etapa 8: otras necesidades, otros fraccionamientos**

Ya trabajados los potenciales y las limitaciones relacionadas con la fábula, con los personajes y sus relaciones, con el trabajo sobre ideología, estética y semiótica, se puede volver necesario comenzar a probar e integrar elementos concretos del lenguaje escénico. El trabajo investigativo en este caso puede estar signado por el acercamiento al estreno o a un examen y condicionado por las características de la representación, sea en un teatro convencional como en otro espacio.

A continuación algunos ejemplos de fraccionamientos por necesidades específicas.

##### **4.4.2.1 El fraccionamiento de la obra por necesidades técnicas**

Las necesidades técnicas pueden estar relacionadas con la iluminación, con proyecciones multimedia, con escenografía, con vestuario, con maquillaje, con música incidental, etc. Este tipo de trabajo de fraccionamiento no está ligado necesariamente al manejo de estos elementos en el teatro o lugar de representación sino también al trabajo creativo de cara a ese próximo momento. O sea el posible trabajo fraccionado con elementos sustitutos, imaginarios, con prueba y error para la posible definición final de elementos escenográficos, de diseño de luces, etc. Este trabajo en el camino a la definición de los diferentes

diseños puede realizarse en conjunto con diferentes especialistas o definirse colectivamente mediante ejercicios propuestos por las personas responsables de la coordinación, mediante prácticas escénicas que permitan valorar los diferentes alcances expresivos de las propuestas.

#### **4.4.2.2 Las necesidades de actuación**

Si bien en todo este proceso se estuvo fraccionando para trabajar desde la actuación y sus necesidades, aquí específicamente proponemos un fraccionamiento relacionado con necesidades muy específicas de la actuación, por ejemplo gestuales, de voz, e inclusive de interpretación. Es en este tipo de trabajo fraccionado donde, por necesidades escénicas, se pueden revisar las unidades de intención que no se daban a conocer en las improvisaciones. Por ejemplo si los encargados de la dirección ven alguna zona floja en la interpretación que sientan que está relacionada con la intención del personaje, pueden proponer al actor o actriz revisar esa zona específica, la definición que plantearon ambos y volver a trabajar desde la teoría para solucionar problemas posiblemente teórico-prácticos.

#### **4.4.2.3 Las necesidades de precisión técnica**

Este tipo de ensayo puede incluir cualquier actividad que necesite precisión y, por tanto trabajo específico para conseguir los resultados más expresivos desde el detalle. Por ejemplo precisión en el manejo de la utilería, de determinados movimientos corporales, de determinada coreografía, acrobacia, coordinación de cuerpos en el espacio, entrada y salida de objetos y un largo etcétera posible.

#### **4.4.2.4 Las necesidades de inclusión o revisión plástica**

Es en estos ensayos en donde se cuestionan desde la práctica aspectos estéticos que se siente que no son lo suficientemente expresivos, o que no funcionan de la mejor forma desde el punto de vista semiológico, o que son confusos como propuesta ideológica, etc. Además se pueden observar carencias en todas estas áreas y es en estos trabajos fraccionados donde se pueden poner a prueba nuevos elementos.

#### **4.4.2.5 Búsqueda de la fluidez de todos los elementos escénicos**

En esta zona cercana al momento del encuentro con el público, ya con todos los elementos definidos, se trabaja en la generalidad de la obra

para detectar elementos discrepantes con la fluidez o con la coherencia de la narrativa. En estos ensayos se corrige, se agilita, se definen qué zonas particulares hay que trabajar por aparte, se toman determinaciones de acabado, aunque esto sea ilusorio siempre. Más allá de que se puedan trabajar escenas por aparte para solucionar problemas específicos o para potenciar alguna expresividad concreta, no es recomendable abandonar el trabajo con la obra completa como tal ya que, en este momento del proceso se necesita el trabajo con la totalidad con el objetivo de buscar la evolución y la fluidez orgánica de la obra como tal. Es necesario, mediante el trabajo con la completitud, provocar una especie de necesidad comunicativa en todos los elementos que componen la puesta en escena hacia un relacionamiento coherente, cohesionado y expresivo.

#### **4.4.3 Etapa 9: el público como creador antes del estreno**

Esta etapa puede hacerse realidad antes o después en el proceso, más o menos cerca del momento del estreno o el examen, con la obra más o menos “terminada”. La propuesta es invitar público antes del primer día de presentación que se considere como oficial, y que ese encuentro se produzca con la posibilidad de contar aún con algunos ensayos antes de ese estreno. Inclusive se considera esta actividad como positiva sin que esté completa la puesta en escena, por ejemplo sin la definición final de luces,



vestuario, etc. Si es posible, invitar público de niños y ancianos que, generalmente suelen dar opiniones interesantes y con menos filtros que el público de otras edades. Sin embargo la idea es que todo el público presente pueda opinar abiertamente sobre la obra, comentar sus percepciones acerca de lo que quiera, la historia que se cuenta, los personajes, qué le gustó, qué no, etc. En caso necesario se puede guiar al público con las preguntas apropiadas para que se exprese acerca de su percepción de ideología, estética, semiótica, personajes, relaciones, etc. Es importante considerar que uno de los objetivos principales del cuestionamiento que le hacemos al público es permitir que se exprese de la manera más descontraída, genuina y con la menor presión posible. Para esta reunión es recomendable que no estén los miembros del elenco, ya que el público podría inhibirse de decir que determinada actuación no le gustó, etc. Como el trabajo de coordinación es algo que no es tan claramente definible para el público, la presencia de la o las personas encargadas de la coordinación para la toma de notas al respecto es lo más indicado. Si es posible registrar las diferentes opiniones conjuntamente con las características del público, mejor, por ejemplo edad y otra característica que sea perceptible, ya que eso podría colaborar con la comprensión de determinadas percepciones, por ejemplo no es lo mismo que determinada parte de la obra no la comprenda un niño de siete años a que no la comprenda un adulto de cincuenta años.

#### **4.4.3.1 La posible incidencia del público en la revalorización de la obra**

Los datos recogidos acerca de la percepción del público podrían ser utilizados para proponer cambios en la obra, revalorar elementos expresivos específicos, quitar, sumar. La mirada de quienes no han tenido contacto con el proceso y ven solamente un resultado puede ser muy interesante para mentes, ojos y sensibilidades que aunque no quieran están relacionadas indisolublemente con un proceso. Este encuentro puede ser muy útil para tomar determinaciones finales antes del estreno. Por esa razón es importante contar con más ensayos luego de este encuentro, para poder incluir posibles cambios que enriquezcan la puesta en escena.

## Capítulo V

### 5 Trabajo de campo: planteamiento, proceso, acciones y reflexiones

En este capítulo exponemos el trabajo de campo de cuatro estudiantes de Puesta en Escena II (AD - 4241) de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica en el año 2017: Bruno Javier Camacho Jiménez (B11313), Natalia María Regidor Castro (A64689), Cristina Sofía Arce Arias (B20486) y Adolfo José Gómez Bloise (B52992).

Natalia Regidor y Bruno Camacho trabajaron conjuntamente como co-directores de la obra “Wielepole, Wielepole” del autor Tadeusz Kantor, Cristina Arce y Adolfo Gómez fueron co-directores de “Donde el viento hace buñuelos” del autor Arístides Vargas. En cuanto a la escogencia de estos cuatro estudiantes y estos dos sub-grupos de investigación para el trabajo de campo de esta tesis, es importante aclarar que se realizó luego de la etapa de preparación previa de cara al uso de la metodología, luego de la escogencia de los textos a trabajar, sin embargo previamente al trabajo de investigación de la puesta en escena. Es decir que se realizó la escogencia sin ningún tipo de avance en la investigación y creación escénica, sin saber cómo resultaría el proceso pedagógico de los cuatro estudiantes utilizando la metodología. Como adelantábamos en el marco teórico metodológico de esta tesis, la escogencia se realizó mayormente por los diferentes niveles de exigencia que proponían los textos escogidos, uno de ellos con mucha presencia de texto dialogado solamente por dos personajes y el otro

con una propuesta narrativa, sin texto y con la participación de seis actores y actrices. Al ser las propuestas más diferenciadas entre sí en cuanto a retos de puesta en escena, nos parecieron las más apropiadas para realizar este trabajo de campo.

Por otra parte es importante aclarar que en este curso de puesta en escena, la propuesta de co-dirección es ya una primera aproximación que se le propone al estudiantado, para que investiguen desde el inicio de la práctica misma sobre la idea de coordinación de un equipo más que de dirección del mismo, de llegar a metas colectivamente acordadas más que desde el “mando de la dirección”.

En una primera instancia nos parece necesario aclarar el enfoque de la presentación de las acciones, reflexiones, conclusiones y propuestas acerca del trabajo de campo. En este capítulo no nos interesa meramente comprobar la hipótesis de esta tesis, o sea: esta metodología es útil para la pedagogía en dirección escénica. Simplificando podríamos afirmar que la metodología sí es útil para la pedagogía en dirección escénica, valorando aspectos básicos e innegablemente importantes: el estudiantado aplicó la metodología, crearon una puesta en escena, aprobaron el examen final ante un jurado especializado, acreditaron el curso inclusive con calificaciones de excelencia. Sin embargo, en concordancia con la línea investigativa que proponemos, quedarnos con estas conclusiones sería conformarnos con una resolución básicamente superficial al problema, por tanto nos es necesario dilucidar de manera más profunda y detallada hasta qué punto se cumple la hipótesis de esta tesis: “Para la

investigación-acción práctica es más importante que el colectivo de maestros y maestras adquiera la racionalidad científica para resolver los problemas educativos que el hecho de que un problema educativo quede efectivamente resuelto.” (Sandín Esteban, 2003, p.163)

Entonces, nos interesa analizar estos cuatro casos puntuales de experiencia en pedagogía de dirección escénica aplicando la metodología propuesta, atañe más atender sus conclusiones y recomendaciones puntuales para una futura experiencia, seduce más, a partir de la comprensión de lo sucedido en estos casos puntuales, reflexionar y sacar conclusiones acordes al tipo de investigación que proponemos, la investigación-acción:

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa. (Sandín Esteban, 2003, p.170)

También es importante aclarar que no es objetivo de esta tesis realizar una investigación profunda en cuanto a la calidad artística conseguida por el estudiantado en la puesta en escena con la utilización de esta metodología, sí lo es reflexionar sobre su idoneidad en la pedagogía en dirección teatral. Como en el caso de un curso de dirección teatral los alcances y logros artísticos no se

pueden separar de los alcances y logros pedagógicos, hacemos referencias a lo artístico, pero sin enfocarnos de lleno en ello como lo principal a analizar, sino para ayudarnos a discernir aspectos del proceso pedagógico que es lo que más nos interesa. Siguiendo los parámetros de la investigación-acción recurrimos a las reflexiones y conclusiones sobre proceso y resultado de parte del equipo de investigadores: estudiantes y docente del curso. Sumamos en los anexos fotografías de las dos puestas en escena y los links a los videos de las mismas como forma de dejar testimonio acerca de que, en efecto, se llegó a determinados resultados de puesta en escena. Por otra parte, como única forma de referirnos a la calidad alcanzada en el examen mediante el proceso pedagógico que se analiza, remitimos aquí a las calificaciones del jurado examinador que constan en las actas de la Escuela de Artes Dramáticas, siendo esto lo más objetivo que podemos señalar al respecto dadas las circunstancias de este estudio de tesis: puesta en escena “Donde el viento hace buñuelos”, estudiantes Cristina Arce y Adolfo Gómez calificación 9.0; puesta en escena “Wielopole, Wielopole”, estudiantes Natalia Regidor y Bruno Camacho calificación 10. Como último dato al respecto, cabe mencionar que el jurado, por unanimidad y constando en actas, recomendó extraordinariamente a los estudiantes de la obra “Wielopole, Wielopole” que desarrollaran esta puesta en escena en el ámbito profesional, dadas las características de excelencia que presentaba artísticamente la escenificación. Al respecto, y en síntesis, la presentación de fotografías y videos en los anexos tiene como objetivo constatar que, en efecto, se consiguieron resultados de puesta en escena siguiendo esta metodología. Por otra parte es también intención poner al alcance este registro de resultados visuales y sonoros

(sobre todo mediante el video) para quien quiera profundizar sobre ellos y la relación con lo que aquí se expone. La exposición de las calificaciones definidas por el jurado, como asimismo un comentario extraordinario acerca de una de ellas, se realizan para evidenciar parte de la percepción sobre los resultados de las puestas en escena dentro del ámbito académico.

En cuanto a las propuestas y orden de las mismas en este capítulo, definimos en una primera instancia la propuesta del docente sobre el plan de estudios y el proceso preparatorio para el trabajo con la metodología; en una segunda instancia se plantea el trabajo de campo realizado por el estudiantado en el proceso llevado a cabo por las diferentes etapas de la metodología; en una tercera instancia se exponen reflexiones, conclusiones y recomendaciones del estudiantado mediante una entrevistas estructurada y una semiestructurada; finalmente, en una cuarta instancia, se realizan reflexiones sobre los potenciales y las problemáticas identificadas mediante el trabajo de campo que utilizó la propuesta metodológica para la pedagogía en dirección escénica.

Es importante aclarar que las preguntas y respuestas realizadas mediante la entrevista estructurada y la entrevista semiestructurada son fundamentales tanto para la comprensión del proceso pedagógico del estudiantado como para el entendimiento de la investigación-acción que nos lleva a las reflexiones finales, es por esto que se recomienda especialmente su lectura en los anexos de esta tesis. Quedará claro que los cuestionamientos de las diferentes entrevistas buscan tanto indagar sobre los aspectos positivos que los estudiantes encontraron en su

proceso pedagógico, como sobre aspectos negativos, elementos discrepantes y solicitudes de recomendaciones para la posible mejora de la metodología propuesta. Sabiendo que la experiencia pedagógica utilizando esta metodología en líneas generales fue muy positiva, por la reacción del público del ámbito académico y fuera del mismo, por las calificaciones y conclusiones del jurado del examen, etc., más que buscar complacencias mediante las preguntas, fieles a nuestro interés de investigación-acción, buscamos profundizar, quizá más, en las problemáticas. Es por eso que en las consultas de las entrevistas semiestructuradas abundan preguntas de este tipo: ¿qué dificultades encontró con x?, ¿qué recomendaría sobre x?, ¿por qué x?, ¿qué considera más complejo sobre x?, ¿qué conclusiones saca sobre x?, ¿qué es lo más problemático en x?, ¿qué problemas encontró con x?, ¿qué herramientas le proporcionó x?, ¿podría sintetizar sobre x?, ¿en qué se centró la experiencia sobre x?, ¿sobre qué aprendió más con x?, ¿qué elementos discrepantes encuentra entre x y x?

### **5.1 Planteamiento docente para la utilización de la metodología**

Los objetivos pedagógicos generales y específicos del curso están definidos en el programa oficial que tiene en su archivo la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica y se presentan en los anexos de esta tesis. Podemos sintetizar de manera narrativa lo que se pensó, planificó y pretendió con este curso de la siguiente manera.



### 5.1.1 El eje de contenidos

Considerando el poco tiempo disponible de clase para un curso de dirección escénica, solamente cuatro meses con cuatro horas lectivas por semana para diez estudiantes, el primer problema al que nos enfrentamos fue definir el objetivo del curso y escoger estratégicamente el contenido, en definitiva qué proponer y qué dejar por fuera, al tiempo que establecer la metodología pedagógica. El objetivo del curso desde un inicio estuvo claro, sobre todo considerando el plan de estudios de la Escuela de Artes Dramáticas que no incluía esta variante en sus cursos de puesta en escena: una propuesta de acercamiento a la dirección escénica a partir de la investigación en la acción de los personajes y en las determinaciones colectivamente acordadas.

La selección de contenido fue clave en la conformación del plan de estudios. Desde un principio sabíamos que no podíamos plantear todo lo que hubiéramos querido plantear y que debíamos utilizar una estrategia pedagógica proponiendo conceptos clave que consolidaran un eje de trabajo, al tiempo que se debían dejar otros conceptos para ser abordados de manera diferenciada valiéndonos de las necesidades particulares provenientes de los diferentes ejercicios prácticos. Posteriormente se consideró la metodología como una herramienta que permitiera a los estudiantes cierta comprensión y apropiación de los contenidos mediante el trabajo teórico y práctico. Entonces, pensar en los contenidos y la metodología, pensar en una amalgama coherente del qué y cómo del curso, nos llevó a proponer una forma de abordaje básica y clave relacionada con

nuestras convicciones sobre el teatro, la actuación, la dirección escénica y la pedagogía: investigación. Pero ¿investigación específica en qué? En el eje de contenidos optamos por seleccionar conceptos y propuestas relacionadas con nuestras convicciones derivadas de nuestras investigaciones teóricas y prácticas en teatro por más de 30 años ininterrumpidos, en síntesis lo que consideramos son las bases del teatro y de la dirección escénica: el actor y el personaje; las situaciones como bases de la comprensión y expresión de la fábula; las intenciones y acciones como bases de la comprensión y expresión del personaje y asimismo de la fábula; ideología, estética y semiótica como áreas creativas y potenciadoras de la dirección escénica.

### **5.1.2 Nivel del curso**

¿Cómo proponer un proceso de investigación interesante y desafiante para un curso de cuatro meses con una clase de cuatro horas por semana? Primero debimos escoger el nivel del curso. Al tratarse de un tercer año de la carrera, decidimos proponer un nivel medio-avanzado, es decir relacionado con estudiantes con dos años y medio de estudios universitarios en teatro y, sobre todo, para estudiantes que quisieran desarrollar su consciencia de limitaciones y facultades, autocrítica, espíritu de superación y disciplina investigativa en la labor colectiva. Como estas posibilidades de accionar existen en cada estudiante de manera diversa y la propuesta está

relacionada con la atención especial en las mismas para desarrollarlas en la investigación, las definimos como fundamentos actitudinales en la presentación del plan de estudios.

### **5.1.3 Metodología de planteamiento de conceptos**

Las primeras 5 semanas se dedicaron al planteamiento de los conceptos básicos de ideología, estética y semiótica, conjuntamente con la propuesta de virtualización teatral respaldada por los conceptos semanálisis, feno-texto y geno-texto de Julia Kristeva y el concepto intertextualidad relacionado con el teatro y la creación de la puesta en escena. En estas primeras cinco semanas la idea planificada implicaba una comprensión básica de los conceptos, de manera tal que se pudiera profundizar en los mismos y su relación con la práctica posterior en el desarrollo investigativo de cada puesta en escena. Por eso se planificó poco porcentaje de clases magistrales, lo justo y necesario para el planteamiento básico y esencial de los conceptos a desarrollar. Dentro de estas cinco semanas se propuso al mismo tiempo una indagación teórica en diferentes posibilidades de estilos teatrales, de manera tal que el estudiantado pudiera relacionar la presencia de los diferentes conceptos en los diferentes estilos de puesta en escena, sea el que fuere. La investigación histórica y de características de estilos, conjuntamente con su relacionamiento con los conceptos fundamentales del curso, fueron planteados por el estudiantado en diferentes propuestas

teóricas por escrito y presentaciones orales con imágenes proyectadas ante los compañeros. Estos trabajos investigativos y presentaciones, conjuntamente con el análisis de una película pertinente que evidenciaba la intertextualidad en el arte del teatro, ocuparon el mayor porcentaje del tiempo empleado en estas cinco semanas.

#### **5.1.4 Abordaje al trabajo investigativo de la puesta en escena**

Ya desde el inicio del curso se definieron las parejas de dirección escénica, planteando en la práctica la importancia del trabajo colectivo en la dirección, siendo la colectividad y la cooperación una de las premisas básicas de nuestra propuesta. Se dio tiempo durante las primeras cinco semanas para que, mediante la investigación en los diferentes estilos, las parejas de estudiantes escogieran el texto dramático y el estilo a trabajar. Desde la semana cinco hasta la semana dieciocho final, se trabajó en el proceso creativo para el desarrollo de cada puesta en escena. Las primeras tres semanas de este nuevo ciclo, ya con los textos dramáticos seleccionados, se dedicaron al planteamiento de una metodología específica de dirección escénica que les permitiera trabajar de manera colectiva, por un sistema de trabajo que los llevara a conseguir metas colectivamente acordadas. En este tiempo se profundizó en los conceptos básicos para el desarrollo de la metodología planteada: virtualización teatral, situación dramática e intenciones de los personajes. Estos conceptos se propusieron como

disparadores de las herramientas expresivas básicas para la investigación en ideología, estética y semiótica de la puesta en escena. Toda esta investigación se realizó utilizando los textos seleccionados por ellos para sus respectivas puestas en escena.

#### **5.1.5 Proceso del estudiantado utilizando la metodología**

Luego de planteados todos los conceptos y la metodología de dirección escénica, se le dio protagonismo a la investigación del estudiantado utilizando la metodología en cada una de sus puestas en escena. El pedagogo en este caso realizó un acompañamiento de las investigaciones, colaborando en aclarar dudas conceptuales fruto de la práctica, cooperando en la resolución de las problemáticas que conlleva la utilización de una metodología de puesta en escena que confronta al estudiantado con sus limitaciones y facultades creativas, de liderazgo y más.

### **5.2 Conclusiones del docente acerca del trabajo investigativo**

A partir de este punto, para referirnos a las parejas de estudiantes que lideraron los sub-grupos que realizaron el trabajo de campo investigando con esta metodología, Natalia Regidor y Bruno Camacho conformando uno de ellos,

Cristina Arce y Adolfo Gómez conformando el otro, nos referiremos a “los equipos”.

En general los equipos demostraron interés en el desafío de realizar una investigación y un proceso pedagógico relacionado con la puesta en escena a partir de un texto escogido por cada pareja de co-dirección.

En este apartado no vamos a realizar una definición de los hechos concretos realizados por los equipos en cada etapa de trabajo, ya que esto conllevaría otro tipo de estudio extenso y detallado que nos apartaría de los objetivos de esta tesis. Por otra parte, en el capítulo anterior, que expone la metodología y sus etapas, se detallan los objetivos y las tareas a realizar. Aquí nos referimos entonces básicamente al trabajo realizado por los equipos en las nueve etapas de la metodología. Cabe sintetizar en una primera instancia lo siguiente: investigaron en las ocho primeras etapas y ambos equipos eliminaron la etapa nueve. A continuación hacemos un relato sintético de la experiencia de los equipos durante el proceso investigativo en las diferentes etapas de la metodología.

En los primeros ejercicios, sin el elenco escogido, hubo dificultades para llevar a la práctica el concepto virtualización teatral, hubo complicaciones para definir sus diferentes enfoques relacionados con la situación dramática y las intenciones de los personajes, como asimismo embrollo para traducir la consolidación conceptual de las virtualizaciones en definiciones por escrito útiles para la investigación escénica. Estas dificultades fueron consideradas como normales, porque la

ejercitación práctica en estos sentidos es altamente compleja para quienes no tienen práctica específica al respecto. En efecto, se necesitó de mucha práctica, paciencia y batalla con algunos esquemas mentales y prejuicios del estudiantado. Por medio de prueba y error, reflexionando, siguiendo los principios de la investigación-acción, los equipos se fueron aproximando a la comprensión de cómo virtualizar con los enfoques adecuados y posteriormente cómo definir situaciones e intenciones de manera útil para la creatividad escénica. Con diferentes niveles de comprensión y creatividad los equipos asimilaron el qué, el cómo y el por qué de las primeras etapas del sistema. Por supuesto que éste fue solamente el inicio de una investigación que debería profundizarse mediante la puesta en prueba práctica de la experimentación escénica.

El encuentro de los equipos de dirección con los diferentes elencos conllevó otra complejidad, ya que debieron trasladar a actrices y actores los conocimientos que les costó adquirir. Esta necesidad de proponer los conceptos principales y sistema de investigación primario al elenco, la ambición consecuente de que estas personas comprendieran de la mejor manera posible, significó por supuesto profundizar en el conocimiento recientemente adquirido, resultando entonces en un ejercicio pedagógico muy interesante para los equipos. El enseñar a otras personas lo recientemente aprendido les llevó a buscar diferentes maneras de exponer los conceptos con palabras y demostraciones prácticas, lo que se tradujo necesariamente en un ejercicio de apropiación de lo aprendido. Fue interesante constatar luego de este ejercicio, cómo los equipos valoraron de otra forma y con otro tipo de honestidad autocrítica la importancia de la cantidad y calidad de

tiempo dedicado a la profundización de la virtualización teatral, base motora de las tres fases de improvisación dirigida. Ambos equipos, consiguieron diferentes resultados de investigación con sus elencos mediante la virtualización teatral en las etapas 1 y 2 de la metodología. En la etapa 3 ambos equipos debieron atestiguar cómo ambos elencos se negaban a este trabajo investigativo dando razones de premura del tiempo y de complejidad acerca de lo que se les solicitaba. Cabe señalar que ante esta problemática los equipos de dirección igualmente lograron la virtualización teatral, definieron situaciones e intenciones dramáticas, las pusieron por escrito y llevaron adelante este paso de la metodología sin la colaboración de los miembros de su elenco. Aún así el trabajo colaborativo y de metas colectivamente acordadas funcionó.

Se pasó entonces a la experimentación en la práctica escénica, que llevó necesariamente un proceso de aprendizaje relacionado también con el aprender a guiar al elenco sistémicamente al tiempo que sensiblemente en la búsqueda de resultados escénicos que finalmente permitieran sumar elementos artísticos de cara a la creación escénica. Por supuesto, más allá de la calidad de los resultados escénicos -que importan- lo que consideramos aquí como lo más valioso fue el aprendizaje vivido en la experiencia. Fue notorio en los equipos, en diferentes niveles, cómo fueron encontrando concreciones escénicas, herramientas creativas y cómo fueron sorprendiéndose también a sí mismos por las capacidades nuevas encontradas por sus respectivos equipos de investigación.



El sistema de improvisación gradual, que asimismo conlleva la apropiación dosificada de los textos de los personajes a partir de las necesidades de actores y actrices en la investigación con los mismos, dejó en evidencia que este ejercicio no solamente es una forma de que el elenco pueda abordar más eficazmente la organicidad y la “verdad” en el decir de los textos, sino que también es una propuesta para mantener la creatividad y vitalidad escénica en todos los momentos creativos del proceso. En términos generales se comprendió correctamente de parte de los equipos cómo definir situaciones e intenciones y se pudo utilizar eficazmente el sistema de las 3 improvisaciones dirigidas, llegando así a la concreción de la cuarta etapa de la metodología.

Se abordaron consecuentemente las etapas cinco, seis y siete respectivamente con diferentes niveles de apropiación de estas zonas metodológicas, haciéndose evidente cómo, mediante los resultados escénicos encontrados, los equipos valoraron e identificaron las posibilidades ideológicas, estéticas y semiológicas presentes en los hallazgos. Estas fueron las etapas en que los equipos se sirvieron de la investigación previa para realizar, según los objetivos artísticos antes definidos, los cortes y adaptaciones de texto. Esta concreción se realizó de manera fluida y eficaz, consolidando por tanto la propuesta de un todo artístico compuesto por partes. En el caso específico de la obra “Wielopole, Wielopole”, que prácticamente no contaba con textos de personajes sino de una narrativa particular, este trabajo sirvió específicamente para realizar un libreto que definió la estructura de las acciones dramáticas plasmadas de manera consecutiva y conformando una especie de mapa de la obra, sumando asimismo algunos textos

dichos por los personajes en determinadas zonas escogidas para la proyección de la expresión escénica deseada.

También mediante la investigación en estas etapas se comprendió mejor el concepto “improvisación”, propuesto en esta metodología como una forma de motivar el juego escénico de manera constante, no solamente como un ejercicio de búsqueda escénica sino asimismo como una forma de comprender el teatro desde la actuación y dirigido al arte particular de contar historias. De esta forma la improvisación se comprendió como el arte de estar vivos en escena, desde la primera improvisación de búsqueda hasta lo que podríamos considerar como las improvisaciones del estreno y de las funciones. De esta forma los equipos se alejaron de algunos estereotipos conceptuales acerca de la improvisación que implican “no saber el texto ni los movimientos”, “inventar sobre la marcha sin mucho sustento”, etc.

En estas etapas cinco, seis y siete los equipos, por razones problemáticas de tiempo, decidieron no ir etapa por etapa sino mezclarlas y utilizar sus propuestas a medida que se presentaron las necesidades más urgentes. Se pudo identificar que, luego de encontrar vasto material artístico-escénico para las diferentes partes que componían la obra, el objetivo principal e hilo conductor que llevó a los equipos a mezclar estas tres etapas fue la búsqueda de una narrativa escénica coherente, o sea, como se propuso anteriormente, la búsqueda de una totalidad sustentada por partes. Para la propia comprensión de los equipos acerca de cómo se consolida una narrativa escénica coherente y expresiva, fue evidente

que ayudó mucho la zona preparatoria del inicio del curso, que se concentró en que los equipos se apropiaran básicamente de los conceptos ideología, estética y semiología. También se validó como importante la experimentación en ejercicios teórico-prácticos que condujeron a que las y los estudiantes concordaran en que la estética y la semiótica no se podían separar en la expresividad escénica. Por otra parte la comprensión de los conceptos feno-texto, geno-texto y el porqué es importante utilizar la noción de intertextualidad en el teatro, ayudó de gran manera a que los equipos pudieran desarrollar coherencia en su expresividad escénica. Quedó entonces en evidencia para los equipos que la propuesta metodológica y pedagógica no les brindaba una receta para encontrar esa buscada narrativa escénica coherente y expresiva, sino que les proponía un procedimiento que le permitía definirla según sus propios criterios desarrollados. Quedó también en evidencia que la metodología no les daba respuestas unidireccionales, ya que comprendieron que la coherencia narrativa dependía tanto de la historia que se pretendía contar como asimismo de los conocimientos, la experiencia, la inteligencia y sensibilidad de todo el equipo de trabajo, con la tarea de identificar por un lado el valor de los hallazgos escénicos y por otro lado cohesionar una propuesta de manera integral. Finalmente en estas etapas quedó claro para los equipos cómo la coherencia escénica narrativa dependía de todos los elementos en juego en el escenario: la actuación, cómo el actor dice sus textos, cómo gesticula, qué vestuario utiliza, cómo se pinta la escena y se valoriza la luz, qué objetos están presentes físicamente, qué objetos están ausentes físicamente pero presentes de alguna manera, cómo se maneja la paleta de colores en el escenario, cómo se equilibra el espacio, qué se enfoca y qué se

desenfoca, cómo se ambientan las diferentes escenas, etc. Finalmente, quedó claro que con este sistema, se trata primero de escoger qué es útil significativamente y qué no, qué tiene verdad escénica y qué no, qué colabora con el contar la historia y qué no tanto, qué es atractivo, repulsivo, seductor escénicamente y qué no, qué transporta a la época y qué no, qué rompe con la época y qué no, qué me permite dejar determinada zona con la ambigüedad que se requiere y qué no, qué es multilineal y qué no, qué es claro y qué no, qué necesita proyección musical y qué no, qué música sirve y cual no, etcétera. Quedó claro luego de estas etapas de investigación con la metodología que, dependiendo de la historia y del equipo investigador, la cantidad de hallazgos escénicos varía luego de las tres fases de improvisaciones. Los equipos, que tenían la posibilidad de ver los avances de investigación de otros equipos, constataron que en unos casos había muchísimo material interesante siendo difícil escoger, en otros menos, pero que sin embargo siempre había material suficiente para escoger qué les posibilitaba marcar el rumbo de un camino investigativo posterior. Quedó en evidencia que, si bien se encontraban muchas respuestas artísticas luego de las primeras cuatro etapas de la metodología, éstas sobre todo marcaban posibles caminos a seguir, a investigar en las etapas siguientes. Por ejemplo, luego de las cuatro primeras etapas se evidenció que podían no definirse elementos concretos relacionados con el vestuario -también como ejemplo-, y que para eso estaba planteada la investigación en las etapas posteriores.

Es importante aclarar que en estas primeras siete etapas se percibió en los equipos una clara apropiación gradual de la metodología, que resultó en una confianza de investigación artística creativa, y en la comprensión de que los imprevistos y los aspectos no resueltos, más que amenazas son posibilidades de investigación.

Los equipos desarrollaron varios conocimientos en la práctica, uno de los más significativos es que la coherencia escénica narrativa no debe partir necesariamente de un conocimiento artístico erudito ni debe necesariamente buscarse de antemano a la experimentación grupal, que puede buscarse en equipo, sin prisa, con el fluir de la investigación en sus etapas.

La etapa ocho, relacionada con el trabajo en la meticulosidad de los aspectos técnicos fue trabajada de manera diferenciada por ambos equipos según sus necesidades. El equipo de “Wielopole, Wielopole” se enfocó más en la precisión de las imágenes escénicas y su relación con la iluminación, como asimismo en los movimientos en grupos de los personajes para alcanzar determinadas atmósferas. El equipo de “Cuando el viento hace buñuelos” se concentró más específicamente en partituras de movimiento de las actrices y en la incorporación de movimientos de danza del actor.

### **5.2.1 Sobre la puesta en escena de “Wielopole, Wielopole”: Natalia**

#### **Regidor y Bruno Camacho**

La pareja de dirección investigó desde un inicio y muy pronto encontraron resultados sorprendentes por el nivel de coherencia y expresividad. Sus primeras presentaciones fueron muy ricas en hallazgos. Inclusive fueron los pioneros en experimentar con la luz consiguiendo definir una atmósfera idónea para el trabajo escénico que estaban realizando. Consiguieron con su elenco un trabajo actoral impecable dadas las condiciones del código dramático propuesto. Supieron jugar de manera interesantísima con el humor, la crítica social a determinados paradigmas, inclusive consiguieron una interesantísima crítica a la realidad como percepción del mundo. Lograron definir objetos y personajes mediante dibujos realizados durante la escena, creando un juego significativo provocadoramente rebelde a la realidad del público, con un humor muy especial y al mismo tiempo coherente con esta suerte de comedia de la muerte planteada. Encontraron una inquietante atmósfera escénica a partir de una propuesta de iluminación básica sostenida principalmente por la idea del claroscuro. La selección de la paleta de colores del vestuario en conjunto con la iluminación y estilo actoral desarrollado consiguieron una propuesta escénica de una sensibilidad muy especial que supo conmover al público. Tantos fueron los hallazgos escénicos encontrados en el proceso, de tanta calidad expresiva, tan pronto encontraron una coherencia ideológica, estética y semiótica, que dudaron de sus hallazgos y casi comenzaron a desvirtuar su proceso. Afortunadamente pudieron proteger, desarrollar y culminar su proceso con

un examen de puesta en escena brillante desde todo punto de vista. Para el docente del curso como para el jurado examinador en su totalidad, esta puesta en escena fue de máxima calificación y se le recomendó al equipo de dirección que desarrollaran el trabajo para el medio profesional.

### **5.2.2 Sobre la puesta en escena de “Donde el viento hace buñuelos”:**

#### **Cristina Arce y Adolfo Gómez**

La pareja de co-dirección trabajó de manera animada y contagiosa para el resto del equipo desde un inicio. Fueron los primeros en resolver problemas complejos de dirección actoral y dirección escénica. Aún con algunas dificultades de respuesta de las actrices lograron aplicar la metodología de manera correcta y supieron resolver de manera inteligente sus problemas. Al trabajar con disciplina y entrega desde el arranque del proceso, consiguieron resultados muy interesantes en las primeras cuatro etapas del trabajo metodológico, pudiendo desarrollar su ejercicio de puesta de manera creativa, imaginativa e inclusive con riesgo escénico expresivo. Consiguieron atmósferas escénicas interesantes, actuaciones verosímiles y con niveles de compromiso sensible. Con una puesta en escena basada en el trabajo con los personajes, consiguieron una estética atractiva mediante una gestualidad actoral que mezcló el realismo con partituras corporales no-realistas muy interesantes, dándole vuelo poético a la puesta. Su trabajo específico en la dirección de los personajes mostró inteligencia sensible al

conseguir conjuntamente con su elenco verosimilitud expresiva en la emisión de textos poéticos expresados por los personajes. El diseño de luces al que llegaron fue altamente expresivo.

### **5.3 Reflexiones a partir de las entrevistas realizadas al estudiantado**

Considerando las observaciones del estudiantado que utilizó la metodología como herramienta pedagógica en su curso de puesta en escena, se puede deducir con bastante claridad que fue una experiencia enriquecedora desde varios puntos de vista. Por otra parte, la percepción del docente en el trabajo de campo fue ratificada en la totalidad de las respuestas del estudiantado: fue una experiencia que disfrutaron mucho. La respuesta unánime de que el proceso fuera muy disfrutable, en conjunto con la certeza de haber aprendido significativamente, las consideramos como apreciaciones positivas especialmente importantes en la valoración de un proceso pedagógico.

Concentrándonos en lo puntual de la experiencia del trabajo de campo y su relación con las respuestas del estudiantado en las entrevistas, nos parece fundamental identificar las zonas de la metodología que más han aportado al proceso pedagógico de los estudiantes, revisar el por qué de ese funcionamiento positivo y, por otro lado, identificar las zonas más débiles del proceso para discernir qué se puede mejorar al respecto.



### **5.3.1 Propuestas metodológicas y elementos de la misma que más han aportado al proceso pedagógico**

#### **5.3.1.1 Feno-texto, geno-texto, intertextualidad y virtualización teatral**

La implicación de los conceptos feno-texto, geno-texto, intertextualidad y virtualización teatral fueron de gran utilidad. Estos elementos conceptuales relacionados con la necesidad de atender múltiples ángulos de visión, sensibilidades y comprensiones, generaron mayor facilidad para la comprensión de la metodología y colaboraron en el compromiso con el tipo de liderazgo colectivo que se promulga.

#### **5.3.1.2 Una metodología concreta que puede ser sintetizada por escrito**

En general una de las razones por las que fue bien recibida la propuesta metodológica es que, luego del proceso de capacitación al respecto, cada estudiante tuvo por escrito una síntesis de dos carillas. El poder contar con un texto sintético, algo concreto a donde recurrir en caso de dudas, generó confianza.

### **5.3.1.3 Una metodología que potencia las posibilidades creativas desde el liderazgo colaborativo**

Los elementos de mayor aceptación de parte de los equipos de estudiantes en dirección teatral fueron los relacionados con la investigación a partir de un liderazgo colaborativo y mediante metas colectivamente acordadas. Todo lo relacionado con el nuevo paradigma de dirección, de dirección actoral y lo relacionado con el sistema de investigación-acción también fue muy bienvenido y desarrollado pedagógicamente por los equipos de dirección.

Hubo acuerdo general acerca de la importancia de la metodología como potenciadora de posibilidades creativas. Cristina Arce mencionó que enriquece el proceso desde diferentes aristas, que la creatividad y el discurso es desarrollado de manera colectiva. Arce asimismo reconoce como importante la posibilidad de apropiación que se le da al elenco, considerando que de esa forma quienes defienden la propuesta en el escenario lo realizan con mayor integridad: “las imágenes no se producen sueltas (...) ni los directores deciden dictatorialmente lo que sucede en escena, el actor vive la experiencia a nivel corporal, mental y espiritual por tanto tiene una gran capacidad propositiva sobre los elementos y herramientas que se van construyendo en escena.” Natalia Regidor concuerda con lo anterior y valora especialmente la oportunidad creativa que se le da a los

intérpretes en conjunto, señalando muy positivamente la propuesta de articulación consciente del trabajo creativo de todas las personas involucradas.

#### **5.3.1.4 Una metodología que propone relacionamiento entre la ciencia y el arte teatral**

La presencia del método científico y de la investigación-acción relacionada con el teatro y la puesta en escena fue motivadora para los cuatro estudiantes, que señalaron la importancia del esclarecimiento de la investigación por etapas. Adolfo Gómez agradece especialmente esto, recordando específicamente que en el área artística del teatro se suele separar la ciencia de todo lo que tiene que ver con lo creativo y se suele censurar lo metodológico en la investigación artística. En cuanto a la dirección Gómez aseguró que se suele aprender desde lo empírico y que se supone que en una universidad se le debe dar valor a lo metodológico. Por otro lado, específicamente valoró la importancia científica implícita en la metodología en cuanto a la generación de reflexión por etapas, que colabora con la identificación del cumplimiento o no de los objetivos en ellas. Suma además como positivo que la metodología propone la búsqueda científica de un lenguaje artístico colectivo y que éste tenga coherencia en sus diferentes áreas de investigación. Natalia Regidor apunta

específicamente: “este método me proporciona una sistematización para delimitar efectiva y productivamente el campo de la improvisación dirigida a la puesta en escena.”

#### **5.3.1.5 Una metodología que propone a la acción dramática como disparadora del análisis, la reflexión y la creatividad artística**

El estudiantado estuvo especialmente interesado en el sistema de definición-creación de situaciones y asimismo en su relación con la comprensión-creación de intenciones de los personajes para la consecuente creación de la acción dramática. Interesó pedagógicamente cómo mediante el desentrañamiento de la acción dramática podían crear de manera conjunta con el autor dramático la fábula misma. Los cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo en que la parte fundamental de la metodología está constituida por las etapas de virtualización teatral y experimentación escénica en donde se definen las situaciones y las intenciones de los personajes y por ende la acción dramática.

Adolfo Gómez resaltó la importancia de la virtualización teatral como herramienta poco conocida y desarrollada, útil y necesaria para sentar bases conceptuales y discursivas. Natalia Regidor valoró especialmente cómo esta investigación particular dentro de la

metodología delimita positivamente el juego y la actividad creativa.

#### **5.3.1.6 Una metodología que por sus resultados pedagógicos y escénicos motiva a querer profundizar utilizándola en futuros proyectos**

En la entrevista estructurada se manifestó unanimidad en cuanto al disfrute de las dos parejas de estudiantes en la experimentación pedagógica. Asimismo los cuatro estudiantes en su totalidad expresaron que aprendieron mucho utilizando esta metodología desde el punto de vista pedagógico. Por otra parte los cuatro afirmaron que aprendieron mucho acerca de su consciencia de limitaciones y facultades. Es revelador que los cuatro estudiantes, teniendo la opción de contestar “no estoy seguro/a”, manifestaron por unanimidad que tenían interés en seguir utilizando esta metodología en futuros proyectos.

Adolfo Gómez expresó su deseo en querer seguir aplicando la metodología en futuros proyectos y siguiendo los pasos propuestos en la misma con sentido de apropiación. Lo motiva la creación conjunta de un discurso ya que considera el teatro como un arte colectivo y social. Le interesa el consenso grupal que proponen los pasos metodológicos como forma de alcanzar propuestas que, al tiempo que permiten un

diálogo artístico con aportes desde diferentes áreas del conocimiento, pueden llegar a ser la expresión conjunta de un equipo creativo.

Cristina Arce define que se trata de una buena metodología para enriquecer el proceso artístico desde varias aristas y que por el compromiso creativo que promulga en los actores se puede alcanzar un mayor nivel de profundidad en las propuestas. Destaca que para conseguir esto su investigación como directora se basó en la escucha, la organicidad y la acción escénica. Por otra parte aseguró que la experiencia le proporcionó herramientas de liderazgo, paciencia y trabajo en equipo.

Bruno Camacho asegura que se trata de una metodología de creación muy buena, esclarecedora, retadora, que enrumba el proceso de todo un equipo en un mismo camino mediante la horizontalidad de una creación colectiva. Aclara que la metodología pone a prueba muchas competencias y habilidades previamente desarrolladas, evidencia cuestiones de organización, responsabilidad, sensibilidad artística y sistematiza todas las nociones. Asegura haber aprendido que tanto la plástica como la atmósfera y la interpretación se construyen poco a poco sobre la cosmovisión conjunta del equipo de trabajo.

Natalia Regidor expresa que la primera parte de la metodología lleva tiempo y es compleja, pero que este primer trabajo meticuloso y

sesudo es un buen cimiento para el resto del proceso, ya que le permitió tener mucho material creativo a disposición. Valora muy especialmente la experiencia por la posibilidad de utilizar la improvisación como medio creativo, sin embargo aclara que diferencia esta experiencia de otras en las cuales la improvisación no daba los resultados esperados. Identifica que la clave de este método es articular un sistema de improvisaciones con objetivos investigativos y artísticos concretos.

Asegura que se trata de una metodología que promueve la creatividad de los intérpretes al tiempo que busca una verdad en el escenario que sea consecuente con lo que se propone a nivel conceptual. Esto le dio la sensación de llevar de la mano la creación y el sentido de lo que se le propone al espectador. Destaca que la metodología articula el trabajo creativo de todas y todos los involucrados y que de esa forma el compromiso grupal se intensifica. Regidor resaltó que en su equipo de trabajo no hubo una sola persona que fuera apática o poco propositiva y que todo el equipo se entregó emocionado a esta propuesta investigativa.

### **5.3.2 Elementos problemáticos en el proceso pedagógico y recomendaciones del estudiantado**

#### **5.3.2.1 El tiempo de trabajo general**

Esta fue la principal preocupación del estudiantado en líneas generales, evidente tanto en el tiempo de la práctica como en sus respuestas a la entrevista semiestructurada. La zona de trabajo en donde más preocupó el tiempo fue en las primeras tres etapas de trabajo relacionadas con el análisis del texto mediante la virtualización teatral. Los dos grupos evidenciaron problemas en el primer contacto con los actores para realizar este trabajo, sobre todo en la zona de la definición de las unidades de situación, un subgrupo más que otro. Como señaló el estudiante Bruno Camacho, los actores que colaboran con el curso de puesta en escena tienen poco tiempo para trabajar por estar en la escuela con otras materias, otras obligaciones, otros trabajos de colaboración y es muy difícil proponerles un trabajo complejo. Cristina Arce manifestó que hubiera querido tener más tiempo para trabajar y profundizar. Adolfo Gómez propone considerar las limitaciones de espacio y tiempo existentes en la Escuela de Artes Dramáticas, por ejemplo la cantidad máxima de horas para apartar espacios, ya que esas seis horas además pueden necesitarse para otros cursos prácticos. El estudiante define así que no se trata



solamente del deseo de trabajo e investigación sino asimismo de las limitaciones de tiempo y espacio que conlleva el estudio en la Escuela.

#### **5.3.2.2 Algunas etapas metodológicas se pueden condensar**

Tres de los cuatro estudiantes, además de su preocupación con el tiempo para la investigación, propusieron sintetizar etapas o condensarlas. Los cuatro estudiantes consideran las cuatro primeras etapas como fundamentales para el proceso pedagógico. Tres de ellos consideraron de distintas formas que de la etapa 5 a la 9 existe la posibilidad de realizar una síntesis que permita maximizar el tiempo de investigación del curso.

#### **5.3.2.3 Un nuevo paradigma de dirección escénica desafiante**

La problemática identificada con los elencos no solamente estuvo relacionada con el tiempo sino, asimismo, con desaprender algunas visiones de lo que significa el análisis del texto para aprender una nueva forma de hacerlo. Cristina Arce menciona la dificultad que tuvo al trabajar particularmente con dos actrices acostumbradas al sistema que ella nombra como “director dictador”, actrices que esperaban que desde el rol de la dirección se les diera las respuestas principales de

sus personajes y relaciones sin necesidad de investigar al respecto. La co-dirección entre Cristina Arce y Adolfo Gómez encontró estas limitaciones al respecto, debieron lidiar con preconceptos y prejuicios sobre la dirección.

Ante la resistencia de actores y actrices para invertir tiempo en desaprender estructuras de análisis de texto, resistencia para invertir tiempo en investigar y aprender a analizar-crear mediante la virtualización teatral, resistencia para abordar la actuación desde un punto de vista colaborativo diferente a lo que entendían como creatividad, los co-directores debieron definir entre ellos este tipo de trabajo. Como afirma Natalia Regidor tuvieron que resolver entre dos asuntos que se pensaban más colectivos, pero que se vieron como una actividad provechosa en donde debían resolver problemas de los cuales aprendían.

Adolfo Gómez y Cristina Arce evidenciaron específicamente que una actriz les pedía comportarse literalmente como dictadores y que les resolvieran problemas que no tenían que ver con el elenco sino con el rol de la dirección. Especificó que esta actriz les decía que no quería pensar ni crear más allá de las propuestas que hiciera la dirección.

Bruno Camacho, al estar enterado de los problemas de elenco de otros subgrupos, manifestando su motivación al haber contado con un

elenco mayormente competente para sus propósitos, recomendó a futuros investigadores ser prudentes en la elección del elenco, elegir actores y actrices con real interés en la investigación, esto como forma de aprovechar mejor el poco tiempo disponible. Adolfo Gómez tras los problemas con su elenco manifestó lo mismo.

Sin lugar a dudas la elección del elenco es fundamental y, más allá de que puedan interesar características físicas o de resultado interpretativo de algunos actores y actrices, es fundamental escoger un elenco que tenga espíritu de superación, autocrítica y deseos de investigar en nuevas áreas.

#### **5.3.2.4 Necesidad de repetición de conceptos y procedimientos de cursos anteriores**

Estas necesidades no fueron expuestas durante el proceso pedagógico pero sí planteadas en la entrevista semiestructurada. Algunos estudiantes manifestaron necesitar el refrescamiento de conocimientos vistos en cursos anteriores, inclusive de actuación, como por ejemplo, como señala el estudiante Bruno Camacho, sobre cómo improvisa el actor. Este estudiante y Adolfo Gómez dijeron necesitar repasar conceptos básicos de dirección escénica relacionados con composición, ritmo, focos, aspectos lúminico/espaciales, etc. Una

opinión diferente tuvo Natalia Regidor quien asumió la responsabilidad de manejar conceptos básicos de cursos anteriores, inclusive propuso agilizar el curso de puesta en escena viendo estos conceptos básicos en la práctica misma sin necesidad de dedicar tiempo aparte para su repaso.

#### **5.3.2.5 Etapa relacionada con la integración del público como creador**

Esta etapa, la número nueve y última, fue conscientemente eliminada del proceso investigativo de parte del estudiantado por las razones de tiempo y espacio anteriormente mencionadas.

### **5.4 Propuestas de mejoras específicas a la propuesta metodológica**

Lo siguiente son conclusiones acerca de cómo mejorar la propuesta metodológica, esto a partir de la experiencia personal y sobre todo a partir de la experiencia del estudiantado y sus observaciones, tanto durante el curso como en lo manifestado en la entrevista estructurada. Resulta evidente que el contexto de la investigación pedagógica es preponderante para el resultado de la misma. Es decir, no es lo mismo contar con cuatro meses de investigación, una clase a la semana, en el contexto de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de

Costa Rica, que contar con ocho meses de trabajo, dos veces a la semana y sin las obligaciones de los estudiantes universitarios. Sin embargo, por las características de esta propuesta de tesis y de análisis relacionado con la investigación-acción, lo pertinente es sacar conclusiones considerando el contexto del estudiantado que realizó el trabajo de campo.

#### **5.4.1 Profundizar en el concepto improvisación**

Se considera profundizar en la propuesta de este concepto valorando lo expresado por Bruno Camacho, que apunta que “La recomendación sería plantear los principios de la improvisación (estructura interna), siendo parte esencial de la metodología. No todas conocen los fundamentos para improvisar.” Por otra parte se considera lo expuesto por Adolfo Gómez pero en otra línea, él considera que es necesario especificar más los alcances del concepto para la definición de las últimas etapas del proceso de dirección de la puesta en escena.

#### **5.4.2 Énfasis en los requisitos del curso de puesta en escena y en la bibliografía recomendada**

En el plan de estudios de la Escuela de Artes Dramáticas se define que para realizar el curso Puesta en Escena II es requisito haber aprobado Puesta en

Escena I y que, por tanto, se considera que cuestiones básicas de la puesta en escena ya fueron planteadas e investigadas en el curso anterior. Si bien durante Puesta en Escena II se pueden revisar conceptos, profundizar en los mismos, el tiempo del curso no permite detenerse para plantearlos como si fuera la primera vez, acción que fue propuesta directamente por un estudiante del trabajo de campo. Por tanto se considera aclarar al respecto en un inicio del curso, al tiempo que hacer un repaso somero con los estudiantes acerca de los conceptos vistos en el curso anterior, de manera tal que se pueda tener un panorama más claro sobre los conceptos que maneja el estudiantado, más allá de la propuesta del programa del curso anterior. Por otro lado, ante la propuesta de Cristina Arce, que recomienda “alternar la metodología con otros autores que reforzaran conceptos sobre la dirección que apoyaran lo que cada uno estaba construyendo en su puesta”, creemos importante también aclarar en un inicio acerca de la importancia de la consideración de los autores que se recomiendan en la bibliografía expuesta en el programa del curso. De esta manera no se pretende solucionar por completo la propuesta de la estudiante, sino recordar que es importante acceder a este material bibliográfico para complementar lo que se propone en el curso. Asimismo se motiva a la lectura, a la investigación personal con los recursos recomendados y se evita que algún estudiante pretenda resolver todas las problemáticas de su trabajo de puesta en escena a partir del conocimiento de su docente, la metodología, sin más investigación teórica. Se considera entonces muy especialmente al estudiantado que investiga mediante la bibliografía recomendada, para

darles apoyo y seguimiento, tanto desde la profundización práctica de conceptos estudiados teóricamente como para la resolución de problemas escénicos relacionados con lo estudiado.

#### **5.4.3 Condensar cuatro pasos de la metodología y eliminar uno**

Es opinión de los cuatro estudiantes que algunos pasos se podrían conjuntar, condensar, teniendo en cuenta la problemática del tiempo ya planteada. No solamente propusieron esto por escrito en la entrevista semiestructurada, sino que lo llevaron a cabo en la práctica por las necesidades de sus investigaciones particulares. Consideramos que los estudiantes tienen razones de mucho peso para realizar esta propuesta, por lo que concluimos en que sí es necesario condensar algunas etapas: en específico de la cinco a la ocho. Por otra parte se decide eliminar la etapa nueve de la propuesta metodológica principal.

Valorando que la propuesta metodológica con los nueve pasos completos puede ser útil pedagógicamente para procesos formativos con más tiempo y en otro contexto, considerando que cabe la posibilidad que dentro de los subgrupos alguno pueda tener más tiempo de investigación que otro además de diferentes deseos investigativos -como por ejemplo estar especialmente interesados en la etapa nueve-, se concluye en que lo más pertinente es entregar a las y los estudiantes la propuesta metodológica

sintetizada como herramienta principal para la investigación pedagógica del curso, como asimismo presentarles la metodología completa para que les sirva de referencia y que puedan sumar material de la misma si así lo desean.

#### **5.4.4 Referencialidad acerca de la apropiación de la metodología**

En la entrevista semiestructurada el estudiantado marcó la necesidad de apropiarse de la metodología. Si bien desde el rol docente se aclaró desde un principio que la propuesta conllevaba una apropiación de la herramienta metodológica, nos planteamos la necesidad de esclarecer las acciones relacionadas con esa apropiación. La apropiación de la metodología implica usar las herramientas de la misma para la investigación de un colectivo definido con sus objetivos particulares, este solo hecho define ya una apropiación.

Sin embargo la apropiación metodológica va bastante más allá, la consciencia de problemáticas específicas en la investigación no solamente pone a prueba las herramientas metodológicas sino también las capacidades individuales y colectivas para resolver problemas utilizando las herramientas propuestas. A partir de esta consciencia es pertinente dilucidar cuando es necesario modificar o saltar algún paso metodológico, y cuando es necesario revisar nuestra disciplina, nivel investigativo, de comprensión, de concentración sensible y más. Mediante la valoración de las alternativas



ante las problemáticas encontradas como asimismo de las soluciones propuestas por el equipo de trabajo es siempre recomendable reflexionar y sacar conclusiones al respecto.

Por ejemplo, como se ha visto en el trabajo de campo, ante miembros del elenco que no quieran trabajar en la investigación escénica con la virtualización teatral, que no deseen aprovechar la investigación propuesta para encontrar y desarrollar esa capacidad creativa por la razón que sea, puede decidirse modificar ese paso y realizar esa zona creativa de colaboración solamente entre las personas encargadas de la coordinación. Sin embargo las reflexiones y conclusiones que se saquen acerca de la problemática y la solución definida es de fundamental importancia para el proceso pedagógico. Para esto es importante, entre otros análisis, revisar qué tanta responsabilidad tenemos en la aparición de la problemática encontrada. Por ejemplo preguntarnos: ¿cuando propusimos el proyecto al elenco, fuimos lo suficientemente enfáticos acerca de que se trataba de una investigación en puesta en escena que proponía un nuevo paradigma de dirección escénica?. ¿Fuimos lo suficientemente claros con el elenco al proponerles un trabajo que necesita de una entrega distinta en la investigación actoral? Otro ejemplo sucedido en este trabajo de campo y manifestado en la entrevista semiestructurada: la determinación de sustituir a una actriz que faltaba mucho a los ensayos y la elección de que la sustitución fuera realizada por una de las directoras. ¿Qué aprendizaje se saca de esta experiencia?

## **5.5. Mejoras específicas al programa del curso**

A partir de las propuestas de cambios en la metodología del punto anterior, relacionadas con el contexto de la Escuela de Artes Dramáticas y el programa particular presentado para el curso Puesta en Escena II, sumando asimismo problemáticas encontradas con los otros subgrupos en esta investigación particular, se consideran las siguientes modificaciones en el programa del curso.

### **5.5.1 Sobre problemas en la selección del elenco**

Definir que los errores de selección de actores no corregidos en el momento preciso (sustitución) no serán justificación para problemas de disciplina dentro de los subgrupos o razón para pobres resultados escénicos. O sea definir que la responsabilidad será de lo equipos de dirección. Asimismo que la elección de actores fuera del grupo, conlleva la aceptación de los riesgos relacionados con la falta de disciplina de los mismos, etc.

### **5.5.2 Acuerdo primario con el elenco**

Aclaración sobre la selección del elenco de parte de la co-dirección relacionada con la responsabilidad de plantearles las particularidades del uso de la metodología. El elenco debe ser consciente que esta investigación

podría enfrentarlos con sus limitaciones intelectuales y expresivas y que, por tanto, conlleva un trabajo de profundidad.

### **5.5.3 La metodología como parte del programa del curso**

Se define como importante aclarar en el programa del curso que la aplicación de la metodología en sus diferentes etapas es parte fundamental del programa y no algo opcional. Esto con el fin de evitar que estudiantes con dificultades en la comprensión, capacidad de virtualización teatral, etc., opten por dejar de lado la metodología para evitar el trabajo complejo que conlleva. También interesa no dejar margen de duda acerca del concepto apropiación, ya que ante la dificultad teórico práctica podría optarse por trabajar en la zona creativa de la puesta en escena de cualquier forma y no con los lineamientos grupales planteados.

### **5.5.4 Aclaración sobre plano de luces**

Dadas las condiciones del examen de puesta en escena, sumar en programa del curso un punto particular que aborde la temática relacionada con el diseño de iluminación. Aclarar acerca de las necesidades específicas del plano de luces de cara al plano general de luces que conlleva el consenso de todos los diseños.

### **5.5.5 Calentamiento antes de las improvisaciones**

Agregar una aclaración acerca de la importancia del calentamiento antes del trabajo práctico en los tres pasos de improvisación del sistema. Esto para la organización del tiempo de la investigación y también para la aclaración pertinente acerca de la necesidad de actrices y actores de calentar cuerpo y voz, además de la importancia de acrecentar los niveles de concentración antes de la exploración en un trabajo que conlleva sensibilidad.

### **5.5.6 Sobre la investigación fuera del horario de clase**

A partir de la semana ocho y hasta el día del examen se considera importante definir tres ensayos por semana con un mínimo de tres horas de trabajo cada uno. En el peor de los casos un mínimo aceptable de dos ensayos por semana con la misma cantidad de horas por ensayo. Se debe aclarar que estos ensayos fuera de clases son fundamentales en el proceso de investigación. Se debe proponer la utilización de espacios de ensayo alternativos a los que dispone la Escuela.

### **5.5.7 Resolución de problemas de puesta en escena**

Se considera necesario aclarar que las sugerencias y recomendaciones del docente para la resolución de problemas concretos de puesta en escena son una invitación a la práctica y que de no aceptarse las sugerencias específicas del docente se deben proponer otras soluciones alternas. La falta de atención a las problemáticas a resolver o desinterés en las mismas pueden ser consideradas como falta de disciplina y/o falta de presencia proactiva.

### **5.5.8 Registro en la bitácora de dirección**

Ante algunas intermitencias y faltas de registro en las bitácoras de dirección se determina como importante definir con mayor énfasis la manera de registrar, trabajar analíticamente y reflexionar en la bitácora de dirección, además de la importancia de tener la bitácora siempre presente en los ensayos para tener la capacidad de sumar elementos en cada clase y cada ensayo.

### **5.5.9 Puntualidad de subgrupos completos**

Teniendo en consideración algunas problemáticas relacionadas con la disciplina, se define la pertinencia de especificar en el plan de estudios la importancia de la presencia puntual de todas y todos los integrantes de los subgrupos en los ensayos técnicos y generales.

### **5.5.10 La organización del tiempo en la investigación**

Es importante aclarar que desde el punto de vista organizativo de la investigación no se considera una buena actitud de disciplina tratar de solucionar los problemas del proyecto a último momento, cuando el examen ya está cerca. Debe quedar claro que el trabajo se propone para tomarlo con responsabilidad e intensidad sobre todo desde un inicio para así poder establecer parámetros en cuanto a niveles de compromiso e intensidad en la labor investigativa, de cara a consolidar un sistema de trabajo responsable que se acerque a lo profesional.

#### **5.5.11 Investigación-acción**

Se considera importante incluir, más allá de lo propuesto teóricamente en la clase, bibliografía y un estudio particular sobre la temática de la investigación-acción.

#### **5.5.12 Reducción de trabajos de investigación preliminares**

Se define eliminar un escrito de investigación y una presentación ante el resto de la clase, de manera tal de dar más tiempo a la investigación escénica para el trabajo final.

#### **5.5.13 Criterios de evaluación de los trabajos escritos**

Ante irregularidades en los enfoques de los trabajos de investigación a presentar por escrito se define esclarecer más específicamente los criterios de evaluación al respecto. Este planteamiento pretende enfocar más a los estudiantes en los trabajos teóricos preliminares como parte del aprendizaje y entrenamiento para abordar el trabajo final del curso.

## 5.6 Conclusiones finales: hacia un nuevo espiral de cambio

Las conclusiones de esta tesis son abordadas en concordancia con el sistema de investigación-acción en el cual nos hemos basado, considerando las siguientes preguntas y propuesta:

¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo?  
¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado? Estas reflexiones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una nueva espiral de cambio, entrando en la fase de replanificación. (Sandín Esteban, 2003, p.165-166)

Las conclusiones que siguen a continuación son reflexiones acerca de la utilización de esta metodología para la pedagogía en dirección escénica, dirigidas a quien tenga interés en utilizar esta metodología en futuras labores pedagógicas relacionadas con el teatro y la dirección escénica. La apropiación, personalización de esta metodología de parte de las y los investigadores juega un rol importante en la utilidad de la misma, por tanto estas reflexiones también apuntan en ese sentido.

Considerando las reflexiones y conclusiones tanto de los equipos que llevaron a



cabo el trabajo de campo como del docente del curso, podemos concluir que la utilización de la metodología propuesta es útil para la pedagogía en dirección escénica, ya que más allá de conseguir resultados artísticos de puesta en escena, permite un proceso de aprendizaje en el cual la propuesta metodológica promueve tanto una reflexión constante sobre los conceptos que son puestos a prueba en la investigación, como una apropiación de conocimientos en el estudiantado.

El acercamiento de lo científico metodológico en el ámbito de la Escuela de Artes Dramáticas permitió en términos generales una reflexión teórico-práctica sobre la relación entre la ciencia y la creatividad en el arte. En este sentido la propuesta concreta de la investigación-acción, su propuesta de etapas, su sostén ideológico, fueron no solamente bien recibidas sino que eficazmente desarrolladas por el estudiantado en favor de la creatividad y el aprendizaje como acción conjunta. Las únicas problemáticas que pudimos observar en este sentido fueron bienvenidas ya que todas estuvieron relacionadas con la dificultad de hacer más de lo acostumbrado: pensar más, observar más, imaginar más, crear más, seleccionar más, comprometerse más y relacionarse más. Más no necesariamente es sinónimo de mejor, sin embargo el trabajo de campo demostró que más era sinónimo de más material para seleccionar, más posibilidades de ahondar en las propuestas y más oportunidades de complejizar para buscar la mejor simplificación posible para el equipo particular. En este sentido la necesidad de trabajar en equipo puso a la vista de todos y todas las diferentes complejidades del trabajo creativo colaborativo, las dificultades que pueden

resultar de la necesidad de negociar entre miembros de un equipo de trabajo, constituyéndose esta experiencia particular en otro tipo de aprendizaje particular. La paciencia, la capacidad de escuchar a las otras personas, la resiliencia, fueron acciones que se valorizaron muy especialmente y que conllevaron también un aprendizaje acerca de la valorización de los deseos y objetivos grupales sobre los individuales.

Esta propuesta de acercamiento metodológico-heurístico a los conocimientos sobre dirección teatral fue experimentada asimismo como una forma necesaria de pedagogía en dirección teatral dentro de la Escuela de Artes Dramáticas, tanto así que uno de los estudiantes lo remarcó de manera específica en la entrevista en más de una oportunidad, inclusive recomendando a la Escuela más procesos pedagógicos de este tipo.

Tanto el estudiantado como el docente del curso fueron transformados positivamente por la experiencia, sobre todo desde el punto de vista del aprendizaje. Todas las partes reconocieron haber reflexionado y aprendido tanto sobre el arte de la dirección escénica como asimismo sobre la pedagogía en dirección teatral.

Se evidencia, de parte del estudiantado en sus diferentes respuestas en las entrevistas, el desarrollo de sus conocimientos específicos y generales durante el proceso investigativo. Tanto en la entrevista estructurada como en la semiestructurada queda de manifiesto que los cuatro estudiantes desean seguir investigando con la metodología propuesta en futuras investigaciones escénicas y

posibles trabajos de dirección profesional. Esto determina, además del aprovechamiento pedagógico de la experiencia, un sentido de apropiación de la metodología, al tiempo que una comprensión especial sobre su sustento de investigación-acción: el estudiantado está interesado en continuar el espiral de cambio del trabajo de campo realizado.

El docente, por otra parte, deja en evidencia su proceso de aprendizaje mediante sus propuestas específicas de mejora tanto de la metodología como asimismo del programa del curso.

El cambio de paradigma de dirección escénica y de dirección actuarial propuesto mediante la metodología funcionaron al servicio de los objetivos pedagógicos y, además, se evidenciaron como tales, como nuevos paradigmas, ya que supusieron gran resistencia, sobre todo de parte de uno de los elencos, que manifestó con énfasis en más de una vez que entendía otra cosa por dirección escénica y dirección actuarial, pidiendo abandonar la metodología y recuperar el sentido llamado como “director-dictador”. En general ambos elencos ofrecieron resistencia a la propuesta del nuevo paradigma de dirección actuarial, desde estudiantes que rechazaron con vehemencia esta posibilidad investigativa hasta estudiantes que lo manifestaron con sus propuestas actitudinales al no realizar ciertos trabajos de investigación teórico-práctica que señalaron como correspondientes a la “dirección”. En definitiva el centro del problema específico identificado estuvo siempre relacionado con el concepto “liderazgo” y cuestionamientos en ese sentido: de quién dependían determinadas responsabilidades investigativas, creativas, propositivas. Sin embargo, luego de la

experiencia, se percibió que el proceso investigativo mediante la propuesta metodológica tuvo su propia elocuencia, provocando que las y los estudiantes de actuación experimentaran positivamente una nueva forma de acercamiento tanto a la actuación como a la dirección escénica. En definitiva los alcances del método en la pedagogía relacionado con los nuevos paradigmas fueron positivos tanto desde el punto de vista creativo de la puesta en escena como desde el aprendizaje sobre la misma. Por otra parte arrojaron luz sobre las limitaciones creativas y pedagógicas que partieron de la aceptación a rajatabla de los viejos paradigmas como una única fórmula en tanto que proporcionaban cierta comodidad, menos trabajo y menor implicancia investigativa en varios sentidos. Este conocimiento resultó de especial atractivo para las actrices y actores que se involucraron en el proceso investigativo ya que, al implicarse más en la totalidad de la creación de la obra consiguieron y reconocieron no solamente mayor riqueza en sus personajes sino asimismo mayor compromiso en la defensa de la propuesta escénica en general.

La experiencia del trabajo de campo con una metodología enfocada en los actores y actrices, en la actuación, en los personajes, colaboró particularmente en que se hiciera énfasis en la verosimilitud de las actuaciones, esta fue una característica evidente de los procesos y resultados de las puestas en escena. En ocasiones los equipos estudiantiles llegan a los cursos de dirección teatral con ideas preconcebidas sobre lo que significa la responsabilidad de la creación de la puesta en escena, creyendo que “la mano de la dirección” se encuentra principalmente en la estética manifiesta, en las imágenes que llaman la atención,

en los movimientos escénicos, en ideas innovadoras, etc. Es en esos casos, cuando las y los estudiantes de dirección teatral se concentran en ese tipo de propuestas, que se descuida el tiempo dedicado a las actuaciones. Mediante este proceso no sucedió esto, todas las propuestas estético-semiológicas e ideológicas de las puestas en escena necesariamente incluyeron el trabajo en la verosimilitud actoral.

No se encontraron casos negativos y/o discrepantes desde el punto de vista teórico-práctico y conceptual, sin embargo sí se presentaron varios problemas a resolver, como por ejemplo la relación existente entre el tiempo efectivo que demanda la propuesta metodológica y el tiempo del que puede disponer el curso en el contexto particular de la Escuela de Artes Dramáticas. Estas problemáticas ya definidas aquí, conjuntamente con los aciertos del proceso pedagógico también evidenciados, colaboran con el análisis, la reflexión y estas conclusiones que tienen el interés de motivar a la propuesta de un nuevo espiral de cambio, una replanificación a partir de lo aquí propuesto. También pueden ser parte de nuevos ciclos de investigación cada una de las propuestas de mejora a la metodología propuestas por el estudiantado como asimismo las propuestas de cambio en el programa del curso.

Finalmente, queremos valorar lo que consideramos los conceptos más valiosos desarrollados en el trabajo de campo con la metodología propuesta, que consideramos básicos en la pedagogía que proponemos: consciencia de limitaciones y facultades, autocrítica, conocimiento sobre los conceptos

enseñanza y entrenamiento, espíritu de autosuperación.

No solamente los cuatro estudiantes reconocieron unánimemente haber ganado consciencia de limitaciones y facultades en cuanto a herramientas creativas y capacidades expresivas, sino que durante el proceso se evidenció que esta consciencia también estuvo presente en los miembros de los elencos. La consciencia de facultades en un proceso pedagógico suele ser más amigable para todos, ya que, en general, no nos molesta identificar para qué somos buenos, en qué tenemos talento y/o qué caminos de investigación nos resultan más fluidos. Diferente sucede cuando identificamos nuestras limitaciones, las áreas de investigación en las que no podemos fluir como quisiéramos. Tanto así que, como ya hemos apuntado, para algunas actrices y actores, el encontrarse de frente con sus propias limitaciones y prejuicios, los llevó a rechazar parte del trabajo investigativo. No todas y todos toman la determinación de afrontar los desafíos revisando las propias carencias creativas, de herramientas actorales, imaginativas, de disciplina y más. Es claro que puede resultar muy complejo para algunas individualidades sentir el tambaleo emocional que puede provocar la autoconfirmación, en la práctica, de que sus habilidades en determinadas áreas no están lo suficientemente desarrolladas, o que, al menos, no responden tan rápido como quisieran. Ante estos descubrimientos pueden aparecer formas de escapar al momento de reconocimiento, como por ejemplo reacciones de pereza y propuestas de agilizar el proceso para ir en busca de soluciones más rápidas, aunque se sepan, quizá, menos profundas. En estos caso es importante advertir sobre otra posible forma de escape al no querer (consciente o inconscientemente)

afrontar las propias limitaciones: un sentido de apropiación de la metodología. Por supuesto que la apropiación de la metodología es uno de los objetivos de la misma, pero aquí nos referimos a un sentido engañoso de apropiación, que conlleva justamente evitar el proceso complejo de trabajar con las limitaciones personales y quizá grupales. Este sentido de apropiación está relacionado con buscar lo que resulta más fácil, cómodo, conocido. Por tanto, consideramos importante marcar este punto para que, mediante la autocrítica se puedan definir los límites y posibilidades del sentido de apropiación metodológica.

El encuentro con la autocrítica individual y grupal, como asimismo con los diferentes niveles de desarrollo de la misma, fueron fundamentales en este proceso. Sin embargo esto no fue fortuito, se pudo identificar que los desafíos de las etapas metodológicas propuestas encaminaron la instrospección mediante sus etapas graduales de análisis, reflexión y revisión de la investigación individual y colectiva.

Desde el principio, durante la etapa de acuerdos para el abordaje a la metodología, se propuso enfocar la atención en los conceptos enseñanza y entrenamiento, de manera tal que durante el proceso cada estudiante pudiera discernir cuando estaba aprendiendo algo nuevo, asimilándolo y cuando ese conocimiento estaba integrado, pasando entonces a la etapa siguiente de entrenamiento-desarrollo de ese conocimiento. Esto se hizo evidente en los diferentes procesos de investigación que llevaron a las puestas en escena finales.

El espíritu de autosuperación como concepto teórico-práctico fue también planteado desde el inicio y llegó a ser fundamental en el proceso creativo propuesto. Los desafíos complejos que propone la metodología llevaron en varias ocasiones, como ya hemos señalado, a momentos complicados en la interna de los equipos. El concepto de ánimo, que a veces se pierde dentro de una generalidad confusa, fue relacionado con el concepto autosuperación, vinculado concretamente con el deseo de mejorar en las destrezas, en la creatividad, en la expresividad, en la comunicación, en la voluntad de crear en equipo, en la capacidad de resiliencia. Así las cosas, en estos equipos, el ánimo, el buen humor, el deseo de investigar, de trabajar, de levantarse de los tropiezos, estuvo siempre relacionado de manera individual con el sentido de autosuperación. Los equipos están compuestos por individualidades, el crecimiento de un individuo integrante de un conjunto hace crecer al equipo, el ánimo y espíritu de autosuperación de una individualidad contagia de manera positiva a un equipo.



## 5.7 Anexos

### 5.7.1 Carta sobre el trabajo de campo firmada por estudiantes

San José, 14 de setiembre del 2017.

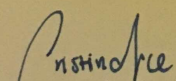
A quien corresponda:

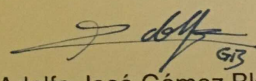
Por este medio los abajo firmantes, aceptamos ser investigadores e informantes clave del trabajo de campo de Eduardo Fabián Cardozo Sales, c.c. Fabián Sales Radesca, cédula costarricense 800870430, como parte de su proyecto de tesis de Maestría en Artes de la Universidad de Costa Rica titulado "La dirección actoral como eje de la puesta en escena. Una propuesta metodológica para la pedagogía en dirección teatral."

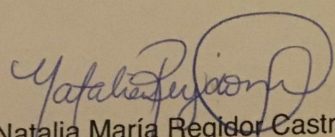
Tenemos conocimiento de que el trabajo de campo en el que participaremos como estudiantes de dirección escénica del curso Puesta en Escena II (AD-4221) de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica consiste en la aplicación de una metodología de puesta en escena y el registro de procesos y resultados de la misma.

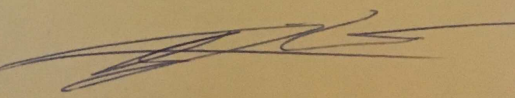
Nos comprometemos a aplicar la metodología propuesta en todos sus pasos y registrar el proceso mediante bitácoras (diarios) de dirección, fotografías, videos, planos, etc. Asimismo estamos abiertos a contestar entrevistas relacionadas con procesos y resultados de nuestra investigación y aprobamos que todos nuestros registros y respuestas puedan ser utilizados como datos del trabajo de campo. Permitimos que nuestros datos sean analizados y utilizados para las reflexiones pertinentes, tanto del trabajo de tesis mencionado como de posibles publicaciones posteriores del responsable de esta investigación de Maestría.

Sin más, cordialmente:


  
Cristina Sofía Arce Arias  
Carné UCR B20486

  
Adolfo José Gómez Bloise  
Carné UCR B52992

  
Natalia María Regidor Castro  
Carné UCR A64689

  
Bruno Javier Camacho Jiménez  
Carné UCR B11313

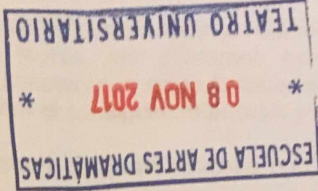
### 5.7.2 Permiso de la UCR para investigación del trabajo de campo



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

**VI** Vicerrectoría de  
Investigación

31 de octubre de 2017  
VI-7773-2017



Señor  
Eduardo Fabián Cardozo Sales  
Carné A56725  
C.C. Fabián Sales Radesca  
Escuela de Artes Dramáticas

Por este medio me sirvo contestar lo requerido, según la reunión sostenida el viernes 27 de octubre del 2017, así como el correo electrónico remitido de fecha 29 de octubre.

Nos solicita un aval del Comité Ético Científico de la UCR, para que pueda realizar el trabajo de campo y la recogida de datos pertinente en el marco de su investigación de tesis de Maestría en Artes con Énfasis en Artes Escénicas ("La dirección actoral como eje de la puesta en escena. (título) Una propuesta metodológica para la pedagogía en dirección teatral (subtítulo)."

Aduce en su comunicación se propone "...realizar un trabajo de campo con estudiantes de dirección del curso Puesta en Escena II (curso de dirección escénica) de la Escuela de Artes Dramáticas de la UCR (AD 42-41), de la que este tesorero es docente. El sistema de trabajo de campo y recogida de datos están dentro del marco de lo que se considera investigación – acción".

Asimismo, nos ahonda sobre la metodología a aplicar en este proyecto investigativo de posgrado, de la siguiente manera y según su mismo dicho:

- 1.- Antes del comienzo de este trabajo de campo particular el docente toma un mes de tiempo para explicar, fundamentar y realizar ejercicios relacionados con la propuesta metodológica de dirección escénica, inclusive entregando un documento específico con los pasos detallados a seguir. Esto como forma de que los estudiantes que aceptan realizar este trabajo de campo estén seguros de comprender los diferentes pasos de la metodología.
- 2.- Una vez que los estudiantes se sienten seguros de poder manejar la metodología comienza el trabajo de campo y utilizan la metodología en su proyecto particular de puesta en escena, con un texto escogido por ellos mismos y actores escogidos por ellos mismos (estudiantes de actuación de la escuela). A partir de ese punto el docente no interviene en el proceso creativo de la dirección ni de la puesta en escena, más que para aclarar posibles dudas o consultas de los estudiantes. Vale aclarar que tanto los estudiantes de dirección como los actores que se involucran en este trabajo de campo son todos estudiantes de 3er año de la Escuela de Artes Dramáticas y que todo el proceso se realiza dentro de las instalaciones de la UCR, por lo que consideramos que no se trata de un trabajo de campo con un grupo considerado vulnerable.
- 3.- Los estudiantes de dirección involucrados en este trabajo de campo, además de firmar una hoja de consentimiento, aceptan realizar un registro del proceso creativo en un "cuaderno de

Tel: 2511-1350 | Fax: (506) 2224-9367 | Correo electrónico: vi@vinv.ucr.ac.cr | Portal de Investigación: www.vinv.ucr.ac.cr. Dirección: Cuarto piso de la Biblioteca Demetrio Tinoco. Sede Rodrigo Facio





UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

VI Vicerrectoría de  
Investigación

dirección" o "bitácora de dirección" donde anotan todo lo relacionado con el proceso, tomando en cuenta avances, dificultades, logros, los diferentes aprendizajes particulares, datos discrepantes, etc. Los estudiantes aceptan que estas "bitácoras de dirección" serán utilizadas como datos del trabajo de campo para el consiguiente análisis y reflexión de este tesario.

4.- Los estudiantes asimismo registran parte del proceso con fotografías, videos, planos de escenografía, luces, etc.

5.- Asimismo al finalizar la puesta en escena, tanto los estudiantes de dirección contestarán una entrevista del tipo estructurada, con el objetivo de conseguir datos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en dirección escénica, su relación con los actores, los alcances de sus investigaciones en dirección y puesta en escena (ideología, estética, semiótica), la consecución de datos discrepantes, etc. También los actores involucrados en el proyecto y el público asistente al examen final de puesta en escena, contestarán entrevistas estructuradas como forma de sumar datos de interés para el posterior análisis y reflexión.

#### Valoraciones ético investigativas del proyecto

En primera instancia, debemos de indicar que el Comité Ético Científico aprueba en la Sesión N° 32 del día 12 el mes de octubre del año 2016, los "LINEAMIENTOS DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, BIOMÉDICAS Y NO BIOMÉDICAS". Este ha sido un esfuerzo de largos meses de trabajo y en el que pretendemos identificar aquellas investigaciones o trabajos finales de graduación que deben venir al CEC-UCR.

Los lineamientos se encuentran publicados en la página del CEC y en lo que interesa, el punto 2.1 establece literalmente lo siguiente:

"El CEC estará facultado en el marco de su competencia, para conocer cuatro tipos de investigaciones:

- a) Investigaciones biomédicas con seres humanos, reguladas en los puntos 4 y 5 de los presentes lineamientos;
- b) Investigaciones no biomédicas con seres humanos, reguladas en los puntos 6 y 7 de los presentes lineamientos;
- c) Toda investigación que incluya población vulnerable, así como las personas con vulnerabilidad potencial, según lo dispuesto en el punto 2.4 y 2.5 respectivamente de los presentes lineamientos;
- d) Todas aquellas investigaciones que requieran una revisión de sus postulados éticos, para efectos de publicación, patrocinio o cualquier otra necesidad, a solicitud de las diferentes comisiones de trabajos finales de graduación, comisiones de investigación de unidades académicas, comisiones de posgrado, consejos científicos de centros e institutos comisiones de trabajos finales de graduación, comisiones de investigación de unidades académicas, comisiones de posgrado, consejos científicos de centros e institutos".

Su investigación podría estar encasillada en la opción b) denominada "Investigaciones no biomédicas con seres humanos", no obstante por el tipo de investigación que se describe y siendo que la misma es de bajo impacto puesto que no presenta posibles daños a los sujetos a investigar; no se encuentran violaciones a los postulados bioéticos descritos en el Anexo B de los citados lineamientos.



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

VI Vicerrectoría de  
Investigación

Únicamente podría haber un análisis en torno a lo expuesto en el punto 5) de la metodología expuesta, en torno a los alcances de la entrevista semiestructurada. Lo que deben percatarse es que las personas a entrevistar, consientan a través de la misma grabación, que no tienen inconveniente en que se les grabe e identifique con nombres y apellidos u otros datos personales, dentro de la investigación. O si no hay consentimiento expreso, estas personas deben aparecer en el trabajo de manera anonimizada (p.e pseudónimo, número, color etc.). Favor tomar nota de estas recomendaciones a implementar.

En todos los demás aspectos, este trabajo no requiere aval del Comité Ético Científico y por ende, puede seguir su investigación de posgrado.

Atentamente,

Msc. Alfonso Chacón Mata  
Presidente CEC-UCR



C.c. Archivo/consecutivo



2017  
UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS  
por la vida,  
el diálogo  
y la paz



### 5.7.3 Fotografías de “Wielopole, Wielopole”







#### 5.7.4 Fotografías de “Cuando el viento hace buñuelos”









### **5.7.5 Programa de estudios de Puesta en Escena II 2017, Escuela de Artes Dramáticas, Universidad de Costa Rica**

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
ESCUELA DE ARTES DRAMÁTICAS

**Programa del curso**  
AD-4241 PUESTA EN ESCENA II  
2do ciclo 2017

Profesor: Fabián Sales Radesca  
Cel: (506) 8982 9696 (Whatsapp)  
Correo: [lacarneproducciones@gmail.com](mailto:lacarneproducciones@gmail.com)

Requisitos: AD-4141 Puesta en escena I  
Co-requisitos: no  
Créditos: 3  
Clasificación: propio

Horario por semana: clase formal los jueves de 8:00am a 12:00md (4 horas) + 4 horas extra-clase de estudio e investigación los dos primeros meses y 8 horas extra-clase los últimos dos meses. Horas de asistencia: martes de 13:00hs a 15:00hs con cita previa.

Lugar: Teatro Universitario

## **I DESCRIPCIÓN**

Curso teórico-práctico articulado sobre tres ejes básicos de investigación: ideología, estética y semiología de la puesta en escena; relación de la dirección con los actores en el proceso creativo; puesta en práctica de una propuesta metodológica de puesta en escena. En este curso se desarrollan y se profundizan los conocimientos adquiridos en Puesta en escena I, sumando nuevos conocimientos y abordajes metodológicos de dirección escénica. El proceso pedagógico que se propone aporta conocimientos tanto a los estudiantes interesados en la dirección escénica como a quienes quieran profundizar en las capacidades creativas del actor y los fundamentos del teatro en general.

## **II OBJETIVOS GENERALES**

- ◆ Desarrollar los conocimientos adquiridos en Puesta en escena I.
- ◆ Utilizar conocimientos básicos sobre ideología, estética y semiótica en el proceso de investigación y creación de la puesta en escena.
- ◆ Profundizar en el análisis del texto dramático como herramienta creativa tanto para la actuación como para la dirección escénica.
- ◆ Desarrollar posibilidades de dirección escénica a partir del manejo de estrategias que potencien la creatividad del actor, el relacionamiento creativo dirección-actuación y el trabajo en equipo.
- ◆ Conseguir una puesta en escena final como resultado del proceso pedagógico (examen), que le permita al estudiante evaluar las herramientas creativas propuestas en este plan de estudios, como asimismo reflexionar sobre sus limitaciones y facultades personales en la dirección escénica.

### ◆ III OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Al finalizar el curso la/el estudiante habrá desarrollado su:

- ◆ Capacidad para analizar el texto, tanto para fines de dirección actoral como de puesta en escena.
- ◆ Discernimiento básico sobre ideología, estética y semiótica de la puesta en escena.
- ◆ Posibilidad de abordaje de la puesta en escena, mediante la puesta en práctica de un sistema de dirección escénica que permite apropiaciones personales.
- ◆ Habilidad para el trabajo en equipo en la dirección escénica.
- ◆ Experiencia en la dirección por medio de diferentes ejercicios de puesta en escena con múltiples desafíos creativos y problemas a resolver.

- ◆ Destreza para reflexionar sobre los fundamentos de la puesta en escena, como asimismo sobre sus propias limitaciones y facultades en la dirección escénica.

#### **IV CONTENIDOS**

- ◆ Referente, significante y significado como posibles bases de la comunicación lingüística, del texto dramático y de la puesta en escena.
- ◆ Semanálisis, fenotexto y genotexto (Julia Kristeva) e intertextualidad (varios autores) como redimensionadores de las posibilidades creativas de la interpretación del texto y de la dirección escénica.
- ◆ Ideología, estética y semiótica como áreas de investigación y expresión de la puesta en escena.
- ◆ Estilos de la dramaturgia y estilos de la representación.
- ◆ Relacionamiento de puesta en escena y actuación en teatro y cine.
- ◆ Intertextualidad en el arte y en la puesta en escena.
- ◆ Elección del texto, de actores y de equipo de trabajo.
- ◆ La asistencia de dirección, las labores secretariales y las creativas.
- ◆ La validez del proyecto, el entusiasmo y compromiso.
- ◆ Propuesta metodológica para la dirección escénica.
- ◆ Las lecturas individuales del texto dramático y las lecturas colectivas.
- ◆ La columna vertebral de la obra.
- ◆ Acciones de los personajes, acciones de la fábula, circunstancias dadas o contexto.

- ◆ Unidades de situación (análisis, división y definición) y unidades de intención (acción, calidad de acción, acción física).
- ◆ La labor creativa del actor en la puesta en escena.
- ◆ La dirección de actores y la dirección actoral.
- ◆ Obstáculo y conflicto.
- ◆ La improvisación metodológicamente guiada como herramienta creativa.
- ◆ Dos caminos de investigación y expresión: lo interno modifica lo externo y lo externo lo interno.
- ◆ Gesto, acción y significación.
- ◆ Imagen y metáfora.
- ◆ Convenciones y convenios teatrales.
- ◆ Sugerencias de la dirección a los actores, la evocación y la ejemplificación.
- ◆ Traducción, cortes, agregados, versiones y adaptaciones.
- ◆ Cuaderno de dirección, registro, reflexiones y reformulaciones.
- ◆ El espacio escénico, la iluminación, la escenografía, el multimedia, los objetos, el sonido, la música.
- ◆ Vestuario, utilería y maquillaje.
- ◆ Tiempo y ritmo de la actuación; tiempo y ritmo de la puesta en escena.
- ◆ La necesidad de lo necesario, cuando menos es más y más es menos.
- ◆ Equilibrio, simetría y asimetría, división espacial, movimiento escénico y foco.
- ◆ La semántica de la puesta en escena y la coherencia escénica.

- ◆ El público como co-creador.

## **V METODOLOGÍA**

A partir de los contenidos del programa: clases magistrales; definición y desarrollo de técnicas y metodologías por medio de teoría e investigación práctica individual y colectiva; práctica gradual de diferentes ejercicios confluyentes en el ejercicio central y final; propuestas de análisis, reflexión y escritura de conclusiones.

## **VI EVALUACIÓN**

La evaluación es correctiva, inmediata y permanente, y tomará en cuenta tanto los procesos como los resultados.

- ◆ Disciplina: presencia proactiva, trabajo entre clases: 10%
- ◆ Escritos de investigación 1, 2 y 3: 5%
- ◆ Ensayos de análisis 1 y 2: 5%
- ◆ Cuaderno de dirección (incluye el avance): 15%
- ◆ Ejercicios prácticos: 25%
- ◆ Examen final: 40%

## **VII CRONOGRAMA**

- ◆ Semana 01 (10 de agosto): Lectura del programa. Introducción al curso.  
Propuesta de cuaderno de dirección y formato del mismo (diario del proceso, reflexiones generales, ideología, estética, semiótica, espacio, escenografía, actuación, luces, utilería, multimedia, vestuario, sonido, música, estilo, semántica y coherencia de la puesta, puesta en escena secreta, etc.). Teoría: referente, signifiante y significado como posibles bases de la comunicación lingüística, del texto dramático y de la puesta en escena. La dirección y la elección de un texto. Teoría: conceptos de ideología, estética y semiología

aplicados a la puesta en escena. Organización de equipos de dirección.

Trabajo para la próxima clase: 1.- Selección de un fragmento de 5 minutos de un texto dramático cuyo estilo no se trabajará para el examen final (llevarlo impreso a la clase). 2.- Presentación de las características principales del estilo escogido (para exponer a los compañeros y entregar por escrito al docente, máximo 2 carillas). Trabajo para la 5ta clase: 1.- Selección de un fragmento de 15 a 20 minutos máximo de un texto dramático que se trabajará para el examen final. 2.- Presentación de las características principales del estilo escogido (para exponer a los compañeros y entregar al docente por escrito, mínimo 3 carillas - máximo 6 carillas).

- ◆ Semana 02 (17 de agosto): Teoría: presentación de estudiantes sobre primeros estilos escogidos y ENTREGA de **Escrito de Investigación 1**. Teoría: la dirección, la lectura del texto y sus resonancias. Teoría y práctica: conceptos de ideología, estética y semiología aplicados en la práctica a los primeros estilos y textos particulares. Trabajo para la próxima clase: 1.- Selección de un fragmento de 5 minutos de un segundo texto dramático cuyo estilo no se trabajará para el examen final. 2.- Presentación de las características principales del estilo escogido (para exponer a los compañeros y entregar al docente por escrito, máximo 2 carillas).
- ◆ Semana 03 (24 de agosto): Teoría: presentación de estudiantes sobre los segundos estilos escogidos y ENTREGA de **Escrito de Investigación 2**. Teoría: el territorio del autor. Teoría y práctica: conceptos fenotexto y genotexto (Julia Kristeva) aplicados en la práctica a un texto y estilo particular. Trabajo para la próxima clase: presentación por escrito de criterios sobre estilos, ideología, estética, semiología, fenotexto y genotexto a partir de la lectura de “El vestidor” de Ronald Harwood (para entregar al docente, mínimo 6 carillas - máximo 12 carillas).
- ◆ Semana 04 (31 de agosto): Trabajo escrito a partir de la lectura de “El vestidor”: ENTREGA de **Ensayo de Análisis 1**. Teoría: la columna vertebral



de la obra. Teoría y práctica: conceptos de intertextualidad (diferentes formas de) en el teatro, el cine y el arte en general. Visualización de la película “The dresser” basada en la obra de Ronald Harwood, adaptada y dirigida por Richard Eyre. Intercambio entre los estudiantes y el docente relacionando los conceptos de fenotexto y genotexto a partir de la lectura de la obra y de la visualización reciente de la película. Trabajo para la próxima clase: escrito sobre la relación entre la lectura de la obra y la película, sobre intertextualidades, los anteriores conceptos desarrollados hasta el momento y el intercambio del grupo luego de ver la película (para entregar al docente, mínimo 4 carillas - máximo 6 carillas).

- ◆ Semana 05 (7 de setiembre): Definición final de texto a trabajar (impreso a la clase, de 15 a 20 minutos máximo). Exposición a los compañeros del estilo a trabajar y entrega del trabajo escrito al docente (solicitado la primera clase: ENTREGA de **Escrito de Investigación 3**). Teoría: la elección del elenco. Teoría y práctica: Lectura del texto a trabajar. Intercambio de primeras impresiones sobre los textos a trabajar de cada sub-grupo. Trabajo sobre la relación entre la lectura de la obra y la versión cinematográfica: ENTREGA de **Ensayo de Análisis 2**.
- ◆ Semana 06 (14 de setiembre): Teoría: los ensayos. La validez del proyecto, el entusiasmo y el compromiso. El libreto y el trabajo individual. Teoría y práctica: Planteamiento de unidades de situación en el texto dramático relacionadas con la columna vertebral de la obra. Organización de división de unidades de situación de los textos a llevar a la escena. Circunstancias dadas o contexto. Definición de unidades de situación (la descripción de lo virtual, análisis de lo general y lo particular). Trabajo particular del texto: la necesidad de escucharse sin oírse. Teoría: el valor creativo de las contradicciones. Teoría: Intercambio acerca de los actores idóneos para cada puesta en escena.
- ◆ Semana 07 (21 de setiembre): Teoría: la asistencia de dirección. Teoría y práctica: Profundización en la organización de división de unidades de

situación de los textos a llevar a la escena (la complejidad de aterrizar lo virtual). El libreto de situaciones. Profundización acerca de los actores idóneos para cada puesta en escena (lo ideal y lo posible).

- ◆ Semana 08 (28 de setiembre): Teoría: el espacio escénico, los objetos y la escenografía. Definición final de actores a trabajar en cada puesta en escena. Teoría y práctica: Planteamiento de unidades de intención de los personajes (acción, calidad de acción, actividad física). Planteamiento de metodología de dirección a explorar. Trabajo para semana 10 y 11: improvisaciones con los actores, con el sistema de investigación en las situaciones de la obra y las intenciones de los personajes.
- ◆ Semana 09 (5 de octubre): Teoría: la utilería y el vestuario. Trabajo en la consolidación de conocimientos teórico prácticos sobre los conceptos de unidad de situación y unidad de intención, como asimismo de la metodología a utilizar con los actores, sobre todo en las primeras improvisaciones. Propuesta teórico práctica sobre ideología de la puesta en escena: las acciones de los personajes y las acciones de la fábula, desde nuestro genotexto a las primeras propuestas ideológicas.
- ◆ Semana 10 (12 de octubre): Teoría: El libreto y el trabajo colectivo de mesa que no es en la mesa (investigación con el texto sin el libreto). Obstáculo y conflicto. Teoría y práctica: Trabajo en improvisaciones con los grupos coordinados para ese día. Impresiones sobre hallazgos relacionados con actuación, personajes, ideología, estética y semiología de la puesta en escena. Retroalimentación tomando en cuenta el trabajo investigativo anteriormente realizado.
- ◆ Semana 11 (19 de octubre): Teoría: sonidos y música. Teoría y práctica: Trabajo en improvisaciones con los grupos coordinados para ese día. Teoría: la traducción. Los cortes, agregados y adaptaciones del texto. Impresiones sobre hallazgos relacionados con actuación, personajes, ideología, estética y

semiología de la puesta en escena. Retroalimentación tomando en cuenta el trabajo investigativo anteriormente realizado.

- ◆ Semana 12 (26 de octubre): Teoría: gesto, acción y significación. Convenciones y convenios teatrales. Imagen y metáfora. Teoría y práctica: primeras propuestas de puesta en escena. Profundización en dirección actuarial y puesta en escena. Trabajo teórico-práctico sobre la relación actor-director. Las sugerencias teóricas y de ejemplificación hacia el resultado escénico, la evocación y la solución (limitaciones, facultades y problemáticas a resolver).
- ◆ Semana 13 (2 de noviembre): Teoría y práctica: primeras propuestas de puesta en escena. Teoría: Lo interno modifica lo externo y lo externo lo interno. La caracterización. El maquillaje. La iluminación. Tiempo y ritmo. Equilibrio, simetría y asimetría, división espacial, movimiento escénico y foco. Teoría y práctica: profundización en dirección actuarial y puesta en escena. Trabajo teórico-práctico sobre la relación actor-director. La exigencia parte del proceso que nunca termina y que exige resultados concretos en tiempo y espacio.
- ◆ Semana 14 (9 de noviembre): **Avance de cuaderno de dirección (escrito con imágenes a entregar al docente y presentación a los compañeros):** propuesta y justificación de escenografía, vestuario, música, utilería, luces, (todo teniendo en cuenta tanto lo ideal como lo real a realizar en el examen). Justificación de cortes de texto o adaptación, cambios de época o estilo, etc. Análisis de la función que cumple la escena dentro de la obra en su totalidad. Análisis de los personajes y sus funciones dentro de la obra y la escena en particular. Análisis avanzado del texto escogido relacionado con la ideología, estética y semiótica de la puesta en escena y la intertextualidad. Teoría y práctica: Avances de puestas finales. Las sugerencias a los actores y resto del equipo luego de los ensayos. El público activo como creador.

- ◆ Semana 14 (16 de noviembre): Teoría y práctica: Avances de puestas finales.  
Teoría: la necesidad de lo necesario. El público activo como creador.
- ◆ Semana 15 (23 de noviembre): Última clase. PUESTAS FINALES.
- ◆ ENSAYOS A COORDINAR DE PUESTAS FINALES fuera del horario de clases.
- ◆ DEFINICIÓN GRUPAL DE LUCES, ENFOQUE, FILTROS, ETC: Domingo 3 de diciembre de 2:00pm a 8:00pm.
- ◆ ENSAYOS CON LUCES (y con todo): Martes 5 de diciembre de 8:00am a 12:00md y de 1:00pm a 8:00pm.
- ◆ ENSAYO GENERAL: Miércoles 6 de diciembre de 8:00am a 12:00md.
- ◆ EXAMEN: Miércoles 6 de diciembre de 1:00pm a 4:00pm.
- ◆ CUADERNO DE DIRECCIÓN: Jueves 7 de diciembre de 8:00am a 4:00pm.

## **VIII NOTAS**

- ◆ Dos ausencias injustificadas significa la pérdida total del curso. Dos ausencias justificadas equivalen a una injustificada. La llegada tardía se considerará como ausencia justificada. La llegada tardía es la llegada a clase luego de la hora de comienzo de la clase formal (8:00am), o luego del horario coordinado para comenzar un ensayo extra-clase. Se tomarán como ausencias justificadas las documentadas por razones médicas o laborales teatrales (dar función o las que justifique la UCR por participación oficial en algún evento). La llegada a clase o a ensayo extra-clase luego de los 10 minutos de la hora señalada para comenzar se tomará como ausencia injustificada y luego de los 20 minutos como ausencia.
- ◆ Ninguno de los estilos escogidos por los estudiantes para la investigación y el proceso pedagógico del curso podrá pertenecer al realismo (en texto y dirección

de estilo), como tampoco al happening, instalación, performance, commedia dell'arte, pantomima y teatro invisible. No se aceptan monólogos.

- ◆ La propuesta de cronograma tendrá en consideración el proceso pedagógico del grupo y de los estudiantes de manera individual (sus intereses, limitaciones y facultades), pudiéndose extender una zona de estudios más que otra. Asimismo los conceptos que se plantean en este programa pueden verse antes o después de las fechas planteadas, dependiendo de los avances en las diferentes investigaciones.
- ◆ Para la selección del texto final a ser representado en el examen los estudiantes tienen 4 semanas a partir de la primera clase. El texto y el estilo deben ser aprobados por el docente en ese período de tiempo.
- ◆ El tipo de letra aproximado para los trabajos escritos es Helvetica, punto 12, las hojas A4 .
- ◆ Todas las puestas en escena serán realizadas en el Teatro Universitario.
- ◆ La selección de textos y actores deberá tener en cuenta que los actores puedan cumplir con las etapas de investigación de este curso en su horario regular, más ensayos extra-clase a coordinar. Se recomienda que sean actores del mismo grupo de Puesta en escena 2, actores graduados que quieran y tengan tiempo para profundizar en los horarios establecidos, o estudiantes avanzados de la escuela que no fallen en los días y horarios establecidos para ensayar y realizar presentaciones.
- ◆ Para las exposiciones de textos y estilos a trabajar en los escritos de investigación 1, 2 y 3 (por escrito al docente y presentación a los compañeros), se deberán tener en cuenta aspectos básicos como: nombre de la obra y el autor, datos sobre la época del autor (social, político y artístico), contexto artístico-cultural (referencias relevantes de otros autores, pintura, arquitectura, música), datos sobre la época en la que está ambientada la obra,

características del estilo, propuesta ideológica y pertinencia de la obra. Es fundamental presentar material visual, que se toma por aparte al número de páginas propuesta para el trabajo escrito.

- ◆ Los planos de luces deberán ser coordinados con tiempo para cubrir las necesidades básicas de cada puesta en escena. El plano de luces y la idea de iluminación se deberá presentar el día de avance de cuaderno de dirección. Es imprescindible tener en cuenta el plano de luces del Teatro Universitario para eso (coordinar con Leonardo Torres). Las luces de cada puesta en escena se compartirán en el examen con otras puestas en escena de este grupo. Pueden asumir que tendrán 2 o 3 especiales por puesta y que quizá puedan compartir especiales con otra puesta. Entre puesta en escena y puesta en escena se podrá cambiar algún filtro particular, pero no re-enfocar.
- ◆ La escenografía, utilería, etc., será propuesta y coordinada de manera tal que en el momento del examen los cambios no duren más de 5 minutos (preferiblemente lo más ágil posible).
- ◆ Es fundamental que todos los actores y todos los elementos estén presentes en el ensayo general (y por supuesto en el examen).
- ◆ La disciplina en clase se valorará no solamente por la presencia física, las ausencias y las llegadas tardías, sino también por la participación proactiva durante la misma y el trabajo durante la semana.
- ◆ Se recomiendan los siguientes autores para los ejercicios y el trabajo de puesta en escena final: Esquilo, Sófocles, Eurípides, Shakespeare, Racine, Moliere, Goethe, Feydeau, Brecht, Pirandello, Pinter, Ionesco, Becket, Genet, Calderón de la Barca, Tirso de Molina, Lope de Vega, Cervantes, Federico García Lorca, Peter Handke, Heiner Muller, Yasmina Reza, Eugenio Griffiero, Javier Daulte, Eduardo Pavlovsky, Griselda Gambaro, Miguel Morillo, Sergio Blanco, Gabriel Calderón, Bryan Vindas, Melvin Méndez, Sergio Masís. Se pueden incluir autores considerados “realistas” como por ejemplo los estadounidenses Arthur

Miller y Eugene O'Neill, con textos elegidos para ser representados de manera no-realista, en propuestas de puesta en escena coherentes y aceptadas por el docente, que tendrá en cuenta principalmente que apunten a “(...) no revelar discrepancias entre el texto que el público oye y lo que ve. Debe impactar en el espectador con una coherencia que se cumpla en todos los niveles.” (Clurman, 1990: 46).

- ◆ La nota final del examen será definida por un jurado asignado que incluye al docente como uno más (se establece el promedio de las notas de cada jurado).
- ◆ La expresiones en los cuadernos de dirección estarán ordenadas por fecha de manera cronológica e incluirán: registro del proceso pedagógico en el curso (materia y reflexiones sobre lo visto en clase). Registro y reflexiones sobre el proceso de dirección escénica, tomando en cuenta: conceptos generales, ideología, estética, semiótica, metodología, unidades de situación, unidades de intención, circunstancias dadas o contexto, espacio escénico, escenografía, actuación, luces, utilería, vestuario, sonido, música, estilo, semántica y coherencia escénica, puesta en escena secreta, contradicciones, reformulaciones, cronograma de trabajo, organización práctica del equipo de trabajo, etc.

## **IX BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA:**

Artaud, Antonin. El teatro y su doble. México D.F.: Hermes/Sudamericana, 1987.

Brook, Peter. El espacio vacío. Barcelona: Nexos, 1990.

Clurman, Harold. La dirección teatral. Notas sobre la puesta en escena. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1990.

Harold, Ronald. El vestidor. Traducción de Rodrigo Durán Bunster, 2010 (PDF).

## **XIX BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA:**

Abichared, Robert. La crisis del personaje en el teatro moderno. Madrid: Publicación de la Asociación de Directores de España, 1994.

Adrados, Francisco et al. Semiología del teatro. Barcelona: Planeta, 1975.

Aristóteles. Obras. Madrid: Aguilar, 1969.

Barba, Eugenio y Nicola Savarese. Anatomía del actor. México, Escenología, 1988.

Barba, Eugenio. La canoa de papel. Buenos Aires: Catálogos, 1994.

Brook, Peter. La puerta abierta. México: Península, 1998.

Chejov, Michael. Al actor. Técnica de actuación. Buenos Aires: Quetzal, 1987.

Croyden, Margaret. Lunáticos, amantes y poetas: El teatro experimental contemporáneo. Buenos Aires: Las paralelas, 1977.

De Toro, Fernando. Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena. Buenos Aires: Galerna, 2008.

Eisenstein, Sergei. El montaje escénico. México: Gaceta, 1994.

Fernández Arenas, José. Arte efímero y espacio estético. Barcelona: Anthropos, 1988.

Gorchakov, Nicolai. Las lecciones de *regisseur* de Stanislavski. Montevideo: Pueblos Unidos, 1956.

Gordon Craig, Eward. El arte del teatro. México: Gaceta, 1987.

Grotowsky, Jerzy. Hacia un teatro pobre. México: Siglo XXI, 1971.

Grotowsky, Jerzy. Teatro Laboratorio. Barcelona: Siglo XXI, 1970.

Hornby, R. Script into Performance – A structuralist View of a Play Production. Austin: University of Texas Press, 1977.

Jiménez, Sergio y Edgar Ceballos. Técnicas y teorías de la Dirección Escénica. México: Gaceta, 1988.

Kindelan, Nancy. Shadows of Realism. USA: Praeger, 1996.

Kristeva, Julia. Semiótica (tomos 1 y 2). Madrid: Editorial Fundamentos, 1978.

Meyerhold, Vsevolod. Teoría teatral. Caracas: Fundamentos, 1971.

McMillan-Sally Schumacher, James H. Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación S.A., 2005.



Orozco, Valentín. Manual básico de iluminación escénica. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002.

Pavis, Patrice y Guy Rosa. Tendencias interculturales y práctica escénica. México: Gaceta, 1994.

Stanislavski, Constantin. Ética y disciplina. Método de acciones físicas. México: Gaceta, 1994.

Stanislavski, Constantin. La construcción del personaje. Madrid: Alianza, 1975

Stanislavski, Constantin. Un actor se prepara. México: Constancia, 1953.

Stanislavski, Constantin. El arte escénico. México: Siglo Veintiuno, 1968.

### 5.7.6 Metodología sintetizada

#### LA DIRECCIÓN ACTORAL COMO EJE DE LA PUESTA EN ESCENA

Este proceso metodológico puede llevarse a cabo siempre y cuando los participantes compartan básicamente los conceptos ideología, estética, semiótica aplicados al teatro y particularmente el fenómeno de la virtualización teatral a partir de las nociones básicas de feno-texto y geno-texto propuestos por Julia Kristeva.

#### Síntesis de la metodología:

##### PROPUESTA DE PASO UNO

1.- Lectura de toda la obra de parte de cada integrante del grupo. Por escrito cada integrante contestaría las siguientes preguntas a partir del análisis de su propia virtualización provocada por el texto.

- 1.1.- ¿La obra tiene una columna vertebral? ¿Cuál sería?
- 1.2.- ¿Cuáles son los momentos más importantes de esta obra? ¿Por qué?
- 1.3.- ¿Qué te propone generalmente la obra desde el punto de vista ideológico? ¿Qué te gustaría proponer ideológicamente a partir de esta obra?
- 1.4.- ¿Que características físicas, psicológicas y otras podrías resaltar de los diferentes personajes? ¿Qué te interesa más del relacionamiento entre los personajes?
- 1.5.- ¿Qué ideas relacionadas con la semiótica y la estética para la puesta en escena te provoca esta obra?
- 1.6.- ¿Qué otro detalle o generalidad relacionada con tu virtualización de la obra quisieras exponer?

##### PROPUESTA DE PASO DOS

2.- Lectura y análisis en equipo de los escritos anteriores. Conversación y análisis al respecto.

- 2.1.- Escritura de los puntos en común que se encuentren en diferentes áreas como ideología, semiótica, estética, personajes, etc.
- 2.2.- Escritura de los puntos discrepantes en las diferentes áreas mencionadas.
- 2.3.- Escritura relacionada con caminos creativos posibles y caminos que se decide no transitar.

### PROPUESTA DE PASO TRES

3.- División de la obra en unidades de situación por parte de un integrante interesado en hacerlo (puede ser por parte de quien/es estén a cargo de la “dirección” u otra persona seleccionada, por alguna razón de idoneidad para hacerlo)

- 3.1.- Definición por escrito de unidades de situación de parte de cada integrante (descripción de lo que sucede en cada unidad de situación).
- 3.2.- Conversación entre todos acerca de las diferentes definiciones de unidades de situación. Definición colectiva de lo que se considere la mejor definición de unidad de situación posible (puede ser la definida por una persona o las sumas acordadas de dos o varias). Puesta por escrito de las definiciones de unidades de situación por metas colectivamente acordadas.
- 3.3.- División de unidades de intención de los personajes de parte de cada actor y director.
- 3.4.- Definición de unidades de intención de parte de cada actor y director (Caracterizada por un verbo específico con acción básica y ajuste de la acción).

Nota 1.- Posiblemente el paso tres sea el paso más complejo de la zona creativa. No solamente se debe virtualizar cada unidad y analizar cada unidad, sino que se debe abordar una complejidad quizá no sospechada, que es la dificultad de poner en palabras la esencia de la virtualización en cada unidad y la descripción de lo que sucede en cada unidad. Para comprender esto a cabalidad la práctica, aciertos y fallos, serán los mejores esclarecedores de qué es útil y qué no tanto.

Nota 2.- Una forma de poner a prueba si la definición de unidad de situación es útil, es tener en cuenta que este paso tres está al servicio del paso cuatro. O sea: ¿Mi definición de unidad de situación da herramientas suficientes para que los actores puedan improvisar de manera interesante para empezar a crear la historia? ¿Qué datos sobran y qué datos faltan?

Nota 3.- Luego del trabajo creativo anterior se llega a otra complejidad que es la definición de las unidades por metas colectivamente acordadas. Es en esta zona donde se toman todos los aportes para definir lo más conveniente y donde el espíritu colectivo debe prevalecer sobre los objetivos individuales.

Nota 4.- Las definiciones de unidades de intención de los personajes se realizan para poder tener más herramientas de juego en el paso cuatro, no se conversan entre el equipo de trabajo. Se puede recurrir a revisar teóricamente las unidades de intención y sus definiciones en algún caso problemático específico: cuando la práctica misma requiere una revisión teórica. La definición de unidades de intención conlleva un acuerdo acerca de qué significa deseo y acción, acción básica, ajuste de acción y acción física.

Aquí tomaremos en cuenta tres tipos de acciones, acción básica, forma de acción y acción física. Ejemplos: acción básica (pedir ayuda), forma de acción (desesperadamente), acción física (gritando y sacudiendo una bandera). Para la definición de unidades de situación se tendrán en cuenta las acciones básicas y sus formas, pero no se tendrá en cuenta la acción física, de manera tal que quede sin definir ese tipo de solución expresiva, para ser encontrado por medio de la práctica en la improvisación.

### PROPUESTA DE PASO CUATRO

4.- Improvisaciones guiadas a partir de las definiciones de unidades de situación por metas colectivamente acordadas, más la puesta en práctica de los actores en el juego con sus unidades de intención.

4.1.- Sistema de improvisaciones: el director, asistente u otro integrante del grupo lee el texto por unidad, luego se lee la definición de esa unidad, así hasta completar un número manejable de unidades a ser jugadas por los actores (ejemplo: página y media). Luego de que se cumple con este sistema, se lee el texto de la suma de esas unidades sin cortes y se pasa a la improvisación.

4.2.- Improvisación 1: improvisación libre a partir de las definiciones de las situaciones y las intenciones de los personajes. No hay necesidad de incluir textos específicos de la obra, en lo ideal mejor no incluirlos. Luego de estas improvisaciones no se conversa, pero sí cada uno toma conclusiones y anotaciones al respecto.

4.3.- Improvisación 2: en este segundo ciclo de lecturas del texto y las definiciones de unidades de situación, los actores, teniendo en cuenta las conclusiones, reflexiones y cuestionamientos a partir de la experiencia anterior, escucharán el texto tratando de identificar los textos esenciales necesarios para poder volver a improvisar, pero incluyendo estos textos elegidos como necesarios.

4.4.- Improvisación 3: en este tercer ciclo de improvisaciones se sigue el sistema anterior, con la posibilidad de encontrar más textos necesarios y con la libertad de sumar textos secundarios o no esenciales, si es que los actores sienten la necesidad de expresarlos dentro de la organicidad de la improvisación.

#### PROPUESTA DE PASO CINCO

5.- Reunión del equipo para reflexionar, cuestionar y sacar conclusiones relacionadas con la investigación realizada. Toma de anotaciones de parte de todos. Identificación de propuestas ideológicas, semióticas, estéticas, de interpretación de personaje y más de manera individual y colectiva. Posibles discusiones al respecto.

#### PROPUESTA DE PASO SEIS

6.- En el avance de la investigación escénica se seguirá tomando la improvisación como forma de mantener vivo siempre lo que suceda en el escenario, sin embargo se irán sumando elementos que los actores irán incorporando a esta “puesta en vida” de los avances escénicos, entre ellos sumar más textos del autor dramático.

6.1.- Tras esta investigación en donde el equipo pudo jugar escénicamente con los textos del autor, identificando textos esenciales de textos secundarios, posiblemente se pueda tomar esta experiencia para recortar textos, modificarlos, “peinarlos”, avanzar en una versión, etc.

#### PROPUESTA DE PASO SIETE

7.- Los siguientes avances de investigación escénica estarán relacionados con sumar propuestas ideológicas, semióticas y estéticas a partir de las metas colectivamente acordadas al respecto, tanto sea por el intercambio primero acerca de los diferentes virtualizaciones o por las propuestas que se engendraron como fruto de las diferentes improvisaciones. Estos ensayos, con trabajo en secciones de la obra, tendrán siempre en cuenta la idea de improvisación, aún cuando ya estén todos los textos definidos en palabras de los personajes.

## PROPUESTA DE PASO OCHO

8.- Dependiendo del caso, pueden tomarse ensayos aparte para el trabajo en el detalle del juego escénico, movimientos, partituras corporales, puesta en práctica de coordinaciones escénicas complejas, etc.

## PROPUESTA DE PASO NUEVE

9.- Antes del estreno se realiza al menos una presentación ante público invitado, que preferiblemente tenga niños y ancianos (aunque no sean parte del público meta). Luego de la representación será el director, o asistente, u otra persona del equipo que no sea actor, quien converse con ellos para tomar nota de todas las percepciones interesantes relacionadas con los distintos aspectos que consolidan la propuesta escénica. Esta estrategia se toma en cuenta para que el público pueda expresarse más libremente sobre los actores y su desempeño.

9.1.- Luego de esto el director conversa con los actores acerca de elementos que puedan ser útiles para mejorar el trabajo de los mismos.

9.2.- Los siguientes ensayos hacia el estreno y luego del mismo pueden sumar elementos propuestos por el público asistente, o contener aún más elementos de investigación, etc. Tomamos como premisa que la zona creativa no termina con el estreno, sino que la obra puede desarrollarse conjuntamente con el público durante las funciones.

+++

Se recomienda al investigador en dirección escénica que luego de cada uno de los pasos propuestos, más allá de los objetivos particulares de puesta en escena, conteste de manera honesta y reflexiva la siguiente pregunta: ¿Qué conclusiones relacionadas con la dirección escénica puedo sacar luego de este paso?

Y, luego de terminado todo el proceso de puesta en escena: ¿Qué conclusiones relacionadas con la dirección escénica puedo sacar luego de todo este proceso?

### 5.7.7 Videos del examen “Wielopole, Wielopole”

Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (Productor). (2017). *Puesta II 2017 33*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k09k5SG0Gqs&t=7s>

Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (Productor). (2017). *Puesta II 2017 34*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=asYiJc89WEc&t=71s>

### **5.7.8 Videos del examen “Donde el viento hace buñuelos”**

Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (Productor). (2017). *Puesta II 2017 26*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bke3bTDJnV4&t=350s>

Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (Productor). (2017). *Puesta II 2017 27*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_vLrXOuOUKU&t=244s](https://www.youtube.com/watch?v=_vLrXOuOUKU&t=244s)

### **5.7.9 Impresiones generales y específicas del estudiantado según entrevistas estructuradas y semiestructuradas**

Exponemos aquí de manera ordenada la pregunta que se les planteó a los cuatro estudiantes y a continuación damos lugar a las respuestas de cada uno aclarando el nombre y apellido. Las entrevistas fueron contestadas de manera separada e individual, sin embargo aquí ponemos juntas todas las respuestas a cada pregunta, de manera tal que podamos colaborar con la lectura y análisis de esta tesis, dejando más al alcance la posibilidad de percibir, por ejemplo, concordancias y discrepancias entre las y los estudiantes.

Aprovechamos para aclarar también que las todas las entrevistas planteadas a los cuatro estudiantes de dirección escénica fueron entregadas luego de la fecha del examen final y luego de entregadas las calificaciones finales del curso.

#### **Impresiones generales del estudiantado**

La impresiones generales fueron recabadas mediante a entrevista estructurada.

El objetivo de esta entrevista particular es recoger impresiones generales acerca del proceso pedagógico de los estudiantes. Se realizaron preguntas puntuales y, en cinco de las seis preguntas, se dieron solamente tres opciones para escoger como aproximación a la respuesta deseada:

- a. “MUCHO”/“MUCHOS”/“MUCHAS”
- b. “POCO”/ “POCAS”
- c. “NADA”.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿En líneas generales disfrutó el proceso de aprendizaje utilizando esta metodología?

Esta pregunta pretende recoger una impresión general sobre cada estudiante y su sensación de disfrute, considerando, desde nuestro punto de vista, que el disfrute es muy importante en el proceso creativo. Cuando se trabaja con la sensibilidad personal-grupal en la búsqueda de herramientas y opciones creativas, es importante disfrutar del proceso. La respuesta a esta consulta fue “MUCHO” de parte de los cuatro estudiantes.

2. ¿Considera que aprendió algo nuevo en este proceso de aprendizaje?

Los detalles acerca de los nuevos conocimientos adquiridos serán expuestos en la entrevista semiestructurada, aquí lo que interesa es la

consideración general al respecto. Los cuatro estudiantes contestaron que “MUCHO”.

3 ¿Considera que ganó herramientas para la creación de la puesta en escena?

Aquí se pretende saber acerca de la consciencia general de herramientas adquiridas durante el proceso pedagógico con esta metodología. Aquí tres de los cuatro estudiantes contestaron “MUCHAS” y Bruno Camacho contestó “POCAS”.

4 ¿Considera que ganó conocimientos para liderar un grupo de cara a una puesta en escena?

Esta consulta pretende obtener una impresión general de los estudiantes acerca de la relación entre los conocimientos adquiridos y la confianza generada por los mismos para liderar un grupo de cara a la puesta en escena. En este apartado tres de los cuatro estudiantes contestaron “MUCHOS” y el estudiante Adolfo Gómez contestó “POCOS”.

5 ¿Considera que ganó conocimientos sobre sus propias limitaciones y facultades como posible director teatral?

La investigación en el curso buscó que cada estudiante pudiera ganar mayor

consciencia acerca de sus limitaciones y facultades relacionadas con las necesidades de la dirección escénica. Consideramos que no solamente en la pedagogía de dirección escénica, sino en cualquier tipo de pedagogía, la consciencia de limitaciones y facultades permite consciencia acerca de qué obstáculos superar, tratar de superar, esperar para superar, o dejar sin superar estratégicamente y qué posibilidades desarrollar. La respuesta de los cuatro estudiantes en este apartado fue: “MUCHOS”.

6. ¿Utilizaría esta metodología de puesta en escena en una futura investigación de puesta en escena o en una puesta en escena profesional?

Para esta última consulta se propusieron las siguientes opciones: “SI”, “NO” , “NO ESTOY SEGURO/A”. Esta consulta pretende recoger una impresión general acerca del uso de la metodología, la sensación con la que queda el estudiante acerca de su utilidad de cara al futuro. En este apartado los cuatro estudiantes optaron por: “SI”.

### **Análisis del estudiantado sobre comprensión de conceptos**

Aquí se plantea un análisis del estudiantado acerca de la comprensión de los conceptos básicos planteados y asimismo sobre la comprensión de la propuesta metodológica como tal antes de la utilización de la metodología. Se suman reflexiones, conclusiones y recomendaciones de parte del estudiantado participante en el trabajo de campo mediante entrevistas semiestructurada.



Cabe señalar que en las respuestas de las y los estudiantes se dejan sus textos tal cual los escribieron y enviaron por correo electrónico. Los errores ortográficos y de articulación de lo que se expone a continuación corresponden a la fidelidad de lo expresado por las y los estudiantes.

1. ¿Las propuestas conceptuales presentadas por el docente relacionadas con semanálisis, feno-texto, geno-texto e intertextualidad... ¿le fueron útiles para la comprensión de la metodología de dirección? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: Lo fueron desde un inicio, la lectura que como directores hicimos y nuestro equipo de trabajo facilitó una virtualización, en la que constantemente transitamos el feno-texto y geno-texto como proceso de retroalimentación continúa, en referencia a la intertextualidad obtuvimos desde nuestras lecturas y subjetividades, materiales literarios, visuales, sonoros y corporales que lograron una construcción de la puesta en escena, que reflejaba nuestros discursos como directores y creadores.

BRUNO CAMACHO: Aportan en gran manera para adentrarse en el universo de un texto y su expansión hacia la realidad por medio del teatro. Definitivamente pretende una horizontalidad a través de la creación colectiva, sistematizando todas las nociones e imaginación de todo el equipo de trabajo. Considero que es un motor potente, pero la expansión que menciono más arriba necesita de conceptos esenciales como composición, focos, ritmos, espacialidad, entre otros (supongo), para que se dé.

ADOLFO GÓMEZ: Sí fueron útiles porque el análisis textual (dramatúrgico) es esencial para iniciar la propuesta metodológica de dirección, además a partir de estos conceptos aplicados al texto que se quiso dirigir empieza la virtualización necesaria para los primeros pasos de la metodología, sirve también como entrenamiento para virtualizar puesto que no siempre está entrenada esta forma de abordar el texto, y sirve también para sentar bases conceptuales y discursivas acerca del texto analizado.

NATALIA REGIDOR: Sí, pues conscientizan procesos que aun sin estar claros siempre suceden, son una realidad en los procesos de comunicación, desde los más simples hasta los más complejos. La mente y nuestra propia información (ya sea como espectadores o creadores) siempre va a unir y encontrar conexiones más allá de la puesta en escena (específicamente). Por lo que tener claridad en estas definiciones, me hizo tener más claridad en la manera de querer decir o de cuidar más lo puesto sobre la escena.

2. ¿Considera que el docente le proporcionó suficiente respaldo conceptual y de contexto antes de presentarle la metodología como tal? ¿Por qué? ¿Qué recomendaría al respecto?

CRISTINA ARCE: Creo que en las clases se profundizó bastante en el respaldo conceptual y de la metodología, y en el proceso se fueron aclarando las dudas que iban surgiendo, se tomaba gran parte de la clase

para aclarar las dudas y al tener más tiempo para construir un solo examen final, o un solo producto, teníamos más tiempo para profundizar sobre elementos conceptuales y de la metodología, recomendaría alternar la metodología con otros autores que reforzaran conceptos sobre la dirección que apoyaran lo que cada uno estaba construyendo en su puesta.

BRUNO CAMACHO: Sí proporcionó respaldo y contexto. La recomendación sería plantear los principios de la improvisación (estructura interna), siendo parte esencial de la metodología. No todas conocen los fundamentos para improvisar.

ADOLFO GÓMEZ: Lo anterior me parece suficiente para abordar al texto o dramaturgia que se desea dirigir, para así hacer una lectura consiente en esos aspectos y poder identificarlos. Recomendaría otro tipo de material relacionado a diseños espaciales, que no tiene que ver con diseño escenográfico, a lo que me refiero es a desplazamiento en el espacio, las potencialidades del espacio a transformarse, así como el “viaje” de un objeto y las posibles transformaciones que estos puedan tener, también en aspectos lumínicos/espaciales, en fin, material que pueda considerarse ya sea antes o durante la aplicación de la metodología.

NATALIA REGIDOR: Sí, efectivamente el profesor nos dio una cama de información para enfrentar la creación de la puesta en escena, solo que considero, que debido al carácter del curso y el tiempo del que dispone

hubiera querido acercarme a la metodología con un poco más de tiempo, no sé creo que ver los conceptos e ir entendiendo la metodología lo hubiera preferido. Solo por una cuestión de tiempo. Además asumiendo, que quienes llegamos a puesta II, tenemos que tener conocimiento de los conceptos explicados por el profesor, probablemente no de manera profunda, pero al menos considero que si están y que poder llevarlos de la mano es posible.

3. ¿Tuvo dificultades para la comprensión de la metodología en general o los pasos luego de la explicación del docente y la entrega por escrito de la síntesis general y de pasos de la metodología? ¿Qué recomendaría al respecto?

CRISTINA ARCE: La metodología y la comprensión de los pasos quedaba clara, no tengo recomendaciones en torno a la explicación de la misma.

BRUNO CAMACHO: No hubo complicaciones sobre la práctica. Hubo preocupación al pensar cómo desarrollar algunos de los puntos, especialmente el trabajo de mesa. Esto desde la arista del número de personajes que había que trabajar y plantear sus unidades de intención. La recomendación sería recomendarle a los y las aprendices que lo hagan sin pensarlo tanto. No es tan complicado.

ADOLFO GÓMEZ: Como metodología escrita me parece que es un material

claro y conciso, listo para ser ejecutado, a pesar de que ya el material tiene sus notas al pie, porque en el proceso cualquier cosa puede pasar y nunca será un ambiente controlado, por lo tanto es necesario que estas notas al pie le permitan al que aplica la metodología saber que las posibilidades pueden variar y que a la vez esas variaciones es un potencial material creativo, pero que al fin y al cabo se trata de una metodología que propone un camino por el cual debe transitarse. Recomendaría buscar una palabra diferente a “improvisación” para los pasos que van después del cuarto paso que ejemplifique mejor el objetivo, ya que tiende a confundirse con que no habrá una toma de decisión al respecto del material creado en los primeros pasos y el proceso de “montaje” o la definición parece quedar de lado cuando hay fechas de entrega de por medio y la necesidad de sentir y saber que se ha avanzado respecto a las primeras improvisaciones. Ósea a veces no queda claro cuándo debe empezar a trabajarse en la definición del material.

NATALIA REGIDOR: Creo que hay una dificultad propia del método, efectivamente, sobre como articular por ejemplo, las unidades de situación, y las de intención. Cuando una posibilidad de creación llega a nuestras manos, es, creo yo, inevitable no buscar nuestra manera de apropiárnosla (en el buen sentido de la palabra), porque considero fundamental la apropiación para poder generar y propiciar creación. Al principio me costó trabajo las unidades de situación, sobretodo en sus definiciones, pero también entendí que debo encontrar mi forma y la manera en la que quiero

decir las cosas. El docente es muy metódico y preocupado porque nosotros como estudiantes logremos comprender lo expuesto, eso es de agradecer, solo que aveces en su afán de que no quedara nada suelto, aveces me sentía saturada de información.

4. ¿Qué paso o pasos metodológicos considera más complejos para su propia comprensión y por qué? ¿Que recomendaría al respecto?

CRISTINA ARCE: La definición de las unidades de intención y acción, y el orden de las improvisaciones, creo que se llevo bien a cabo y se explicó varias veces la forma en que se debían ejecutar estos pasos.

BRUNO CAMACHO: La diferencia entre unidad de situación e intención existe y se entiende, aunque no es muy clara.

ADOLFO GÓMEZ: La respuesta estaría relacionada con la recomendación de la pregunta anterior, más que identificar una complejidad en uno u otro paso es sobre cuando desde la dirección debe atenderse la definición del material creado, del paso cinco al siete hay una especie de aclaración al respecto, pero está escrito como propuesta, así como reflexionar y discutir, pero esto no necesariamente lleva a la definición clara del material creativo generado.

NATALIA REGIDOR: Lo más complejo, para mí, es definir las unidades de situación, que vendría hacer la delimitación de la improvisación, lo que me

parece fundamental para lograr buenos resultados y buen material creativo, así que considero que una buena definición es un buen abono para la creación. Y esto es lo que más me interesó del método, porque las unidades de intención me parece que las manejamos mejor en general, es nuestro trabajo como intérpretes, lo que me hace sentir más cercana, de alguna manera en nuestra búsqueda del personaje, siempre está la concientización de qué es lo que el personaje quiere, y de qué manera, o cuáles son sus estrategias, pero la unidad de situación, como está planteada en el método delimita el juego y la creación escénica.

5. ¿Qué dificultades encontró con los actores en el momento de proponer la metodología o algún paso metodológico particular? ¿Qué recomendaría al respecto?

CRISTINA ARCE: Los actores están acostumbrados a otro tipo de metodología y el tiempo aunque era bastante, aún no terminaba de alcanzar para seguir todos los pasos de la metodología, la recomendación sería que este proceso en torno a su pedagogía debería tomar más tiempo.

BRUNO CAMACHO: Los actores que escogimos mi compañera y yo se caracterizan por el trabajo y la entrega. Apertura para probar y jugar dentro de esquemas ajenos o desconocidos. La recomendación es recomendarles a los directores que elijan prudentemente.

ADOLFO GÓMEZ: Con los actores hubo diferentes enfrentamientos y choques con respecto a la metodología aplicada ya que a pesar de haberse aclarado en un principio la naturaleza de la metodología investigativa y creativa que se iba a aplicar en un momento dado se notó un desgano y resistencia a seguir improvisando y hubo reclamos sobre la necesidad de definir y “montar” algo con respecto al material generado, así como la expresión de una de las actrices que sugirió que en algún momento debíamos ser “dictatoriales, casi como Hitler”, aquí se denota las costumbres metodológicas en cuanto a dirección a la que esta actriz está acostumbrada o bien la forma en que aprendió a que debería ser la dirección. En ese sentido recomendaría hacer una elección del elenco correcta donde lo correcto radicaría en que estos tengan un espíritu creativo y que busquen un lenguaje estético y discursivo, pero esto pasará si se conocen a los actores o actrices de antemano, o teniendo buena suerte, también el ambiente de trabajo que se propicie como director influenciará este espíritu y las búsquedas.

NATALIA REGIDOR: La primera parte de la metodología fue probablemente la más cercana en como la desarrollamos a la metodología propuesta por el profesor. Fue muy valioso haber hablado con el equipo sobre impresiones, definiciones y conceptos aplicados sobre nuestro texto en particular. Sin duda ayudó a encontrar una unidad enfocada en la creación. Llegar a un acuerdo de ideas, y de visión, más allá de mi visión como directora, me parece sumamente valioso, y no es que no pase en otros procesos de lo que



hayamos sido parte, sino que la metodología permite una bitácorización y una sistematización de las ideas y conceptos durante el proceso. Haber vuelto a leer las impresiones de los actores y actrices me ayudó a mantener la claridad o a volver sobre puntos que habían perdido enfoque y era necesario que estuviera.

Tratamos de trabajar las unidades de situación en grupo, pero los actores (no todos) no trabajaban las definiciones fuera de los ensayos; eso nos complicaba el trabajo y el tiempo invertido en los ensayos, por lo que mi co-director y yo decidimos trabajar las definiciones nosotros dos y llegar a trabajar las improvisaciones en los ensayos. Nosotros teníamos una complejidad ya de por sí, y era la cantidad de personajes en nuestra puesta, por lo que agendar ensayos era realmente complicado, sumado a ello, y aunque el profesor insistía en que quienes se han comprometido con el trabajo deben de responder a nuestras solicitudes para trabajar en las metas colectivamente acordadas; pues la realidad es otra, la gente que nos ayuda, está también llevando cursos y haciendo sus propios trabajos, claro que uno quisiera que las cosas fueran lo idealmente posible, pero es mejor comprender lo realmente posible y trabajar con ello. Así que a pesar de que la metodología no se siguió al pie de la letra, considero que fue aprovechada, entender con prontitud nuestras dificultades y adecuar la metodología a nuestro trabajo en particular (a esto me refiero con apropiarse) fue sin duda vital para el desarrollo de nuestra puesta en escena.

## **Reflexiones, conclusiones y recomendaciones del estudiantado**

Aquí se presenta un análisis del estudiantado sobre la metodología, sobre sus posibilidades de propiciar creatividad y herramientas para la puesta en escena, sobre problemáticas vividas y posibles problemáticas, sobre potenciales y más. Se articulan reflexiones, conclusiones y recomendaciones.

1. ¿Qué conclusiones generales saca acerca del uso de la metodología de dirección?

CRISTINA ARCE: Es una buena metodología para enriquecer el proceso desde diferentes aristas, y lograr que el actor se involucre en el proceso de construcción de la puesta en escena, cuando el equipo de trabajo se compromete a aportar en la construcción de la puesta en escena esta tiene un nivel de profundidad mayor, a lo que sería un director dictador, la puesta en escena tiene más organicidad porque la técnica, la creatividad y el discurso están enriquecidos por todas las personas involucradas en el proceso de creación, y ejecución de la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Como metodología de creación es muy buena. Sobre la dirección, por lo que he mencionado anteriormente, no estoy tan seguro. En mi caso ya manejaba otros conceptos de puesta en escena, pero para otros y otras no creo que hayan podido llevar de la mejor manera el proceso. Creo que necesito seguir probando la metodología para tener un mejor

panorama.

ADOLFO GÓMEZ: Es la primera propuesta metodológica que conozco y que se arriesga a sí misma a llamarse metodología en un campo profesional donde se censuran propuestas que busquen delimitar nuestras áreas de trabajo. Es una propuesta que invita a generar material creativo en conjunto y a que ese conjunto sea el que decida respecto a la creación artística teatral, además funciona como una manera de generar reflexiones por etapas e identificar en que momentos se cumple o no con los objetivos, pero a la vez es abierta a incluir cualquier otro material o posibilidad generada en el momento de ensayos, lo cual va más allá de propuesta preconcebidas las cuales no siempre se cumplen a cabalidad puesto que surgieron de una sola persona. La propuesta además busca que los creadores generen un lenguaje y que de esta manera no se desliguen las diferentes áreas creativas, entre ellas o dentro de ellas, y así que haya un entendimiento generalizado de lo que se quiere y puede hacer, y adonde debe llegarse, teniendo al director como mediador. También permite que una co dirección sea más llevadera, creando un lenguaje en conjunto y una responsabilidad compartida siguiendo dichos pasos y objetivos.

NATALIA REGIDOR: Que es una metodología basada en sacar provecho de las posibilidades creativas del intérprete, lo que hace encontrar una verdad en el escenario, y que esa verdad sea consecuente con lo propuesto a nivel conceptual. Creo que la metodología permite el diálogo entre estas dos

partes. Además conscientemente, articula el trabajo creativo de todos los involucrados.

2. ¿Cuáles son los pasos metodológicos que considera más útiles? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: La definición de unidades de acción e intención, y las preguntas del inicio en torno a la creación de la obra y su sustento semiológico, estético y discursivo, ya que el actor y director se encuentra dialogando con el actor sobre objetivos en común, lo que hace que haya una mayor apropiación de la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Las 3 fases de impro. Si bien es cierto que conocer las intenciones potencia el trabajo, es suficiente con metas colectivamente acordadas y actores con inteligencia actoral y compromiso para hallazgos artísticamente potentes.

ADOLFO GÓMEZ: El paso uno, tres y cuatro me parece que son los más útiles para generar un punto de partida creativo y discursivo (paso uno), así como un entendimiento de la situación en el texto (paso tres) y por supuesto el paso cuatro donde se llevan a cabo las improvisaciones que generan el material escénico propuesto por los y las intérpretes. No menciono el paso dos ya que se podría decidir que el director define las respuestas del paso uno y las expone al equipo, esto claramente modificaría o anularía el aporte

creativo del equipo, pero puede ser una decisión para discriminar entre los pasos más “útiles”.

NATALIA REGIDOR: Considero que los primero cuatro pasos son fundamentales, pues articulan todo el trabajo, ya que los otros me parecen inherentes al mismo proceso, creo que es fundamental volver a dialogar y que es nuestra responsabilidad como grupo, estar en constante diálogo sobre los hallazgos y nuestra mirada. A partir del paso 5 se promueve el constante diálogo, y cuestionarnos sobre la utilidad de nuestros hallazgos.

3. ¿Considera que la metodología contiene pasos de poca o nula utilidad?  
¿Por qué?

CRISTINA ARCE: No, los pasos en la metodología en general me parecen importantes, hay algunos que podrían reducirse el tiempo que se toma ejecutándolos, como las improvisaciones de al final, por ejemplo es casi imposible cumplir con todos los pasos en el tiempo que teníamos debido a que no siempre podíamos dar tanto tiempo a los actores para escribir sobre cada improvisación que hacían.

BRUNO CAMACHO: Remitirse a la respuesta anterior.

ADOLFO GÓMEZ: No, ya que son claros y son consecutivamente

necesarios, pero podrían fusionarse entre ellos para que la propuesta pueda ser más concreta a la hora de ejecutarla y perseguir los objetivos, por ejemplo, el paso 6 y 7 pueden ser uno sólo y el 8 parece ser opcional depende de las necesidades del montaje.

NATALIA REGIDOR: Tal vez no de poca utilidad, pero se pueden condensar, más que como puntos aparte, me parece una unidad global, de alguna manera esos otros pasos son la responsabilidad del colectivo que tendría que ver con el desarrollo. Más que un paso, creo que sería, como lo expuse anteriormente un diálogo constante con lo que tenemos y con lo que queremos. Sobre todo porque la reflexión permite siempre cuestionarnos el producto, la reflexión es el “cable a tierra” la capacidad que tenemos como creadores de ponernos en los zapatos del espectador.

4. ¿Cuáles pasos considera usted que son más problemáticos en la resolución para pasar al siguiente? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: Las tres improvisaciones en cada paso, a mi parecer se podrían reducir a medida que se avanza con la construcción de la puesta en escena, por tanto yo reduciría a una o dos improvisaciones.

BRUNO CAMACHO: En el contexto del curso de Puesta En Escena en Artes Dramáticas, el trabajo de mesa es lo más complicado. ¿Por qué? No hay tiempo. Sí, es cierto que se logra todo a cabalidad si se ensaya cuatro veces

por semana. Pero eso es imposible. Ningún actor o actriz tiene tal tiempo. Tienen que solucionar sus propios cursos, vidas. En determinado tuvimos que abandonar parte de la metodología porque ya se aproximaba la muestra final.

ADOLFO GÓMEZ: Me parece que el paso 5 es problemático ya que es cuando se trata de tomar las decisiones sobre el material creado, entonces hacer esto en equipo requiere de una comunicación muy asertiva, casi de un lenguaje común, lo cual consiste en un ideal del equipo de trabajo, especialmente porque por lo general los actores y actrices esperan que el director decida sobre el material que se propuso y no precisamente decidir ellos mismos sobre una u otra propuesta que de por sí ya fue propuesta.

NATALIA REGIDOR: Sin duda alguna considero que el paso tres es el más complicado, porque es en éste donde, dependiendo de las definiciones, la creación se va a ver más enriquecida o por el contrario, se puede encontrar estancada. Es un paso en el que se debe invertir mucho tiempo de imaginar, de pensar y analizar. Sobre todo si lo hacemos con la participación de todos los del elenco (que por supuesto siempre enriquece la visión, aunque no siempre pudimos realizarlo).

5. ¿Qué recomendaciones o sugerencias realizaría para el mejoramiento de pasos específicos de la metodología?

CRISTINA ARCE: Tener en cuenta que debido a las circunstancias del tiempo y la cantidad de actores con que se trabaje o a los imprevistos que salgan con el tiempo, el director deberá reducir la cantidad de improvisaciones y empezar a componer de forma más rápida.

BRUNO CAMACHO: No sé.

ADOLFO GÓMEZ: Como ya mencioné podrían fusionarse algunos pasos para que sea más concreto, también utilizar otros términos que ejemplifiquen mejor el objetivo de cada paso, ya que parece estancarse después del paso cinco, la improvisación constante la entiendo como necesaria, pero no queda claro cuando podemos empezar a transitar por la definición del material.

NATALIA REGIDOR: Como mencioné anteriormente, considero pasos del 1 al 4, a partir del 5 me parece más una reflexión, un diálogo, sobre lo que vamos trabajando en cada ensayo. Siempre después de los hallazgos de las improvisaciones, siempre después de cada ensayo en el que vamos uniendo lo encontrado y dándole un sentido, hablar de ello y considerarlo y darle cabeza, me parece más como una “reflexión continua sobre el proceso creativo”, la capacidad de cuestionarnos y de poner en la balanza nuestra creación nos hace críticos ante ella, y por lo tanto nos ayuda a no perder el norte, inclusive a no “enamorarnos” ciegamente de lo que a veces simplemente no funciona.



6. ¿Cree usted que el uso de esta metodología potencia la capacidad creativa de un equipo de cara a la puesta en escena? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: Sí la potencia por que los actores se apropian más del proceso, y por tanto el resultado es de las virtualizaciones de más personas, y de las creaciones de todo un equipo de trabajo y no sólo de un director que tiene una sola noción de la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Sí. Enrumba la energía creativa del equipo de trabajo hacia un mismo cometido. 7 cabezas piensan mejor que 1.

ADOLFO GÓMEZ: Sí, ya lo he mencionado, me parece que el hecho de generar un lenguaje y un consenso en torno a lo que se va a crear y por lo tanto objetivos comunes/grupales hay una visión clara que permite al equipo aportar desde las diferentes áreas de conocimiento.

NATALIA REGIDOR: Por supuesto, porque hace a todos partícipes del proceso, creo que la figura del director no se desdibuja (no tiene porqué hacerlo) sino que realmente se conforma un equipo capaz y dispuesto a escucharse y a ponerse de acuerdo. Lo potencia, porque en la medida en la que el equipo se involucra el compromiso se intensifica.

7. ¿Qué problemas encontró en el relacionamiento del equipo de

investigación usando esta metodología?

CRISTINA ARCE: El tiempo, y desacostumbrar a los actores al director dictador es otro problema que creo que las personas que usen esta metodología se van a ver enfrentadas.

BRUNO CAMACHO: Insistirle a los actores y actrices en hacer su trabajo de mesa.

ADOLFO GÓMEZ: Había una resistencia a la metodología como tal, por ser precisamente una metodología, la idea de una improvisación constante cansaba mentalmente al elenco y requirieron ser guiados casi como una coreografía para llegar a ciertos momentos, existió la necesidad de explorar en ensayos más “abstractos” para generar ambientes y aproximaciones a los momentos, sin estar necesariamente, buscando objetivos del montaje.

NATALIA REGIDOR: El equipo que conformamos para nuestra puesta en escena, fue un grupo de personas comprometidas (dentro de sus propias posibilidades) realmente no hubo una persona que se sintiera apática o poco propositiva, todos participaron y se emocionaron de este proceso en particular. En algún momento, antes de empezar, pensé que por ser una obra de Kantor, iba a ser difícil usar esta metodología, pero realmente lo que pasó fue lo contrario, terminó siendo un potenciador del acto creativo. Terminó marcando bien el campo de la improvisación. Aunque, como lo

escribí al inicio, terminamos haciendo Bruno y yo las unidades de situación, siempre conversábamos con los actores nuestras definiciones, y empezábamos a trabajar en las improvisaciones, donde tuvimos una gran receptividad y siempre fueron muy propositivos.

8. ¿Tuvo algún problema específico en el relacionamiento con algún actor o actores en particular que crea conveniente puntualizar para la mejor comprensión de su experiencia como estudiante de dirección escénica usando esta metodología? Si es así cuéntenos acerca de esa o esas experiencias problemáticas por favor.

CRISTINA ARCE: Una de las actrices insistía en abandonar el método porque no le gustaba crear ni pensar más allá de lo que nosotros le proponíamos como director, y cuando le proponíamos seguir trabajando e improvisando a partir de su creatividad tenía muchos problemas y lo veía absurdo.

BRUNO CAMACHO: No.

ADOLFO GÓMEZ: Cito de una respuesta anterior que una de las actrices hizo reclamos sobre la necesidad de definir y “montar” algo con respecto al material generado, así como la expresión de que debíamos ser “dictatoriales, casi como Hitler”, denotando las costumbres metodológicas o pedagógicas sobre algún proceso de dirección. Creo que pudo influenciar la

realidad de que las actrices eran de licenciatura y por lo tanto de un grado académico mayor que causó una resistencia ante los directores que éramos de años académicos menos avanzados.

NATALIA REGIDOR: Bueno, efectivamente, tuvimos que prescindir de una actriz, a un mes del examen, no porque hubiera un problema personal con ella, sino porque se encontraba muy llena de trabajo y empezó a cancelar sus llegadas a varios ensayos. Tomamos la decisión de no seguir más con ella, porque su ausencia entorpecía lo que se iba generando en los ensayos, retomar después, o explicarle realmente no funciona, sobretodo si en cada ensayo se va conformando y creando el personaje en sí: en sus relaciones, en sus reacciones, pequeñas cosas que suceden en esos momentos donde todos dan... pero que si no hay alguien luego hay que acomodar, o volverse a plantear o volverlo a intentar... eso así no funciona. Al tomar la decisión de prescindir de ella, nos encontrábamos en el predicamento de tener que llamar a otra persona que no vivió el principio del proceso (cosa que, por como está articulado, no funciona, sería como meter a un desconocido a la casa) entonces fui yo, quien propuso que fuera yo quien la sustituyera. No fue una decisión fácil, sobretodo porque no es algo en lo que estuviera de acuerdo, de hecho Bruno al principio quería actuar y yo estuve en desacuerdo, considero que este proceso debe de vivirse de un lado y no de ambos (particularmente por ser un proceso pedagógico). Pero realmente era una decisión practica y era la mejor decisión. Lo asumí en un momento en el que ya había mucho camino andado, muchas cosas ya estaban

“establecidas” me monté sobre el personaje que había dibujado la actriz y de ahí lo terminé de crear y pues también de apropiarme. Aquí, yo como directora, pude también vivir el proceso creativo desde otro lugar, desde adentro, y encontré cosas que realmente fueron valiosas para mí. No es lo mismo verlo, que vivirlo, encontré pequeñas cosas que se incluyeron en la puesta. Parafraseando a Raúl Serrano:- el ojo interno y externo del interprete; en este caso agudicé mi ojo externo, y realmente fue provechoso y enriquecedor para mi propio proceso.

9. ¿Qué herramientas creativas para la puesta en escena cree que le proporciono y/o desarrolló la experiencia con el uso de esta metodología?

CRISTINA ARCE: Es importante la definición de las acciones e intenciones porque clarifica lo que sucede en escena y aporta organicidad, las imágenes no se producen sueltas de lo que sucede en el texto, ni los directores deciden dictatorialmente lo que sucede en escena, el actor vive la experiencia a nivel corporal, mental y espiritual por tanto tiene una gran capacidad propositiva sobre los elementos y herramientas que se van construyendo en escena.

BRUNO CAMACHO: Intuición para discriminar lo que funciona o no para la puesta.

ADOLFO GÓMEZ: Rescato nuevamente la creación de objetivos comunes

que propician un lenguaje común donde sería más fácil la comunicación y la persecución de esos objetivos, otra cosa fue la necesidad de apuntarlo todo, para generar una sistematización o bien rescatar las propuestas que se generan en la improvisación, para así discutir las y votarlas.

NATALIA REGIDOR: Como lo digo desde el principio, este método me proporciona una sistematización para delimitar efectiva y productivamente el campo de la improvisación dirigida a la puesta en escena. Ser conscientes y capaces de aprovechar el material creativo y sensible de las improvisaciones para que la puesta se vaya dando sin presiones y de manera orgánica.

### **Análisis del estudiantado sobre su experiencia pedagógica**

1. ¿Podría sintetizar en términos generales su experiencia de aprendizaje mediante el uso de esta metodología de dirección escénica?

CRISTINA ARCE: Una experiencia que aportó a mi visión como actriz y directora, herramientas de liderazgo, paciencia y trabajo en equipo, un proceso que me obligó a trabajar más, ya que tenía que escuchar a muchos puntos de vista, recopilarlos y decidir cuales iban en consecución con lo que como grupo inicialmente acordamos.

BRUNO CAMACHO: Satisfactoria. Esclarecedora. Retadora. Ilusión.

ADOLFO GÓMEZ: Me sorprendió que se nos entregara una metodología de dirección, ya que en cursos anteriores no hay propuestas tan concretas o del todo no las hay, por lo cual uno aprende de dirección desde lo empírico a pesar de estar en una universidad donde se supone hay investigación y que por lo tanto existen metodologías. Me motiva para seguir aplicándola y recrear si es necesario estos pasos según las necesidades de los montajes que pueda llegar a dirigir.

NATALIA REGIDOR: Mi experiencia es bastante positiva, creo que el éxito de cualquier metodología es la posibilidad de apropiarnos de ella, qué puedo decir acerca de ella? Bueno, efectivamente el primer acercamiento consume mucho tiempo, y mucha conversación: Hay que invertir muchos ensayos enfocados en unificar la visión y al mismo tiempo construirla junto con todos los involucrados. El debate de ideas siempre va a ser campo fértil para la creación. Después de todo el trabajo de discutir, ponernos de acuerdo y fijar objetivos o “metas”, el trabajo siento, que se monta sobre ruedas, con esto quiero decir que todo el proceso creativo se da de forma tranquila, vas y te das al juego porque todo está claro y eso da seguridad, aun cuando en el camino cambie algo, o en el cuestionarnos encontremos más sentido modificando alguna “meta establecida”, este primer trabajo meticuloso y sesudo es un buen cimiento para el proceso.

2. ¿En qué se centró su experiencia de aprendizaje usando esta metodología?

CRISTINA ARCE: En la escucha, la organicidad, y la acción escénica.

BRUNO CAMACHO: En el trabajo sobre los intérpretes. Creación de movimiento y composición escénica.

ADOLFO GÓMEZ: En la creación colectiva, creo en ello, ya que considero el teatro como un arte colectivo y social. También en la creación conjunta de un discurso.

NATALIA REGIDOR: Probablemente me sistematizó lo que en mi propia experiencia como actriz trato de hacer siempre: diálogo constante y encontrar cosas en el juego. Voy a hablar primero como actriz, nunca por ejemplo, he entendido la eficiencia de los famosos “previos” no porque no funcionen, sino porque considero que su alcance es bastante básico en cuanto a establecer relaciones entre los personajes, al final, todo se trata de dominado y dominador y de un juego de luchas de poder al que no le encuentro mucha utilidad. Cuando he montado escenas (algunas dentro del ámbito pedagógico, otras dentro del ámbito profesional) vivo dos realidades, por un lado (en el profesional) no hay tiempo para ponernos de acuerdo, la mayoría de las veces es el gusto y el deseo del director, otras veces tengo margen de acción y mas voz para proponer, pero no siempre es así. En el



ámbito pedagógico, si he podido acercarme a la improvisación, pero de una manera un poco instintiva o no tan clara. Considero que la improvisación de una escena, por ejemplo, permite sacar de allí mucho material para la misma escena, pero sin duda el método articula una manera consciente de hacerlo, así que me parece valioso por ello, y es donde más valoro la experiencia. Concretamente como directora, me permitió tener mucho material creativo a disposición, además de los apuntes sobre el “paso 1” que si uno los revisita constantemente me permitió no perder la idea inicial, y los conceptos que desarrollamos al inicio. Es como llevar de la mano la creación y el sentido, para poder dar un “producto” sensible al espectador, cuando hablo de sensible también hablo de las conexiones que el mismo espectador va a hacer al disfrutarlo, conexiones sensibles, que para mí es algo básico del teatro.

3. ¿Sobre qué cree que aprendió más con el uso de esta metodología?

CRISTINA ARCE: Sobre liderar un proceso, y no imponer una visión, sobre construir a partir de lo orgánico y no sobre sustentar la puesta en escena con elementos innecesarios o superfluos.

BRUNO CAMACHO: Guiar procesos de improvisación. Comunicación con actores y actrices.

ADOLFO GÓMEZ: En aprender a ceder y proponer cuando es necesario, de

la dirección como una función mediadora o no precisamente resultativa o como el ente sabio de la puesta.

NATALIA REGIDOR: Sin duda, fue en la sistematización de la improvisación, unidades de situación, eso me parece clave y fundamental, y sobretodo provechoso.

4. ¿Qué aprendizaje y/o conclusiones saca de los conceptos estética, semiología e ideología relacionados con la puesta en escena, luego de la experiencia con el uso de esta metodología?

CRISTINA ARCE: La estética está relacionada con el contexto, el estilo y género que se trabaje y tiene que ver con la percepción que el director quiera dar a su puesta en escena, la semiología está relacionada con los signos que se pongan en escena y el significado que queramos dar a partir de la ideología que queramos plasmar en la puesta en escena, la ideología tiene que ver con el sustento teórico que queramos posicionar en la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Lo que aprendí es que tanto la plástica, como la atmósfera y la interpretación se construyen poco a poco sobre la cosmovisión conjunta del equipo de trabajo, partiendo de principios ideológicos desde la dirección.

ADOLFO GÓMEZ: Por las características de la experiencia, de ser una co-dirección y la creación conjunta, que todos los términos pueden ser compartidos y generados grupalmente, que la estética no es estática, que puede transformarse y ser viva, la ideología es el gran objetivo a perseguir y que debe identificarse en todo lo que se haga, las improvisaciones, las propuestas, los diseños, etc, así esta sea la columna vertebral de la obra y que con la semiótica esté acorde, así como con la estética. En fin, que estas tres áreas deben converger siempre.

NATALIA REGIDOR: Considero que al hablarlos, al ponerlos sobre la mesa de discusión, terminan siendo parte de la creación, a qué me refiero con esto? que no se desarticulan, que no se quedan al lado, y luego tratamos de justificar lo que hicimos con estos conceptos y no empatan, bueno creo que la metodología permite una articulación de todos los aspectos, así que, aunque hago mucho hincapié en el proceso de improvisación; sin duda esta primera parte de los conceptos que se encuentra en el paso 1, es la red que sustenta lo que sigue en la metodología. El entramado que no se ve, pero que está ahí, y es mejor que no se vea, porque no queremos algo discursivo, duro, demasiado “directo”, queremos algo sensible, al final, si lo vemos de manera pragmática, todo lo que hacemos en la vida le podemos sacar estos conceptos, todos nuestros actos son políticos y sociales.

5. ¿Qué aprendizaje saca usted sobre sus capacidades creativas para la dirección de una puesta en escena teatral luego del uso de esta

metodología?

CRISTINA ARCE: La capacidad de crear con lo necesario, es decir, utilizar los elementos expresivos elementales y solo necesarios para la puesta en escena, poder escuchar las perspectivas, propuestas e identificar a partir del consenso una propuesta que contenga que enriquezca la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Necesito reforzar los conceptos sobre la plástica, color y vestuario.

ADOLFO GÓMEZ: Me parece que puedo mediar bien entre las diferentes partes y mantenerme en los objetivos concretos que existan sobre la puesta, puedo ser muy aterrizado sin necesidad de ser impositivo, pero me cuesta liderar o guiar creativamente al equipo, especialmente cuando este está cansado o indispuerto. Al ser concreto las propuestas que hago son viables y realizables.

NATALIA REGIDOR: En este caso en particular, me encontré haciendo mucho trabajo de dirección fuera del momento del ensayo ¿porqué? porque en el ensayo estaba receptiva a lo que los actores propusieran, atenta a escucharlos, no a imponer, a ser capaz de agarrar en el aire una buena propuesta y darle curso. Pero fuera del ensayo, pasaba constantemente pensando, valorando, hubo un momento de mucha incertidumbre, no por el trabajo con los intérpretes, sino por el sentido de la puesta en sí. Creo que

en nuestro caso con Kantor, era muy fácil de repente que pareciera que no decía nada, que solo eran imágenes unidas entre sí, así que eso me llevo mucho pensamiento, y creo que ahí valoré mi capacidad para resolver o unificar el sentido, como visión de la puesta en escena, y me sentí satisfecha del trabajo, y de donde me llevó la incertidumbre. Volver al inicio... cuando leí la obra pensé en mi abuelo... siempre.. referente constante... pensé en mi abuelo, pero también en cómo almacenamos los recuerdos y las vivencias, bien lo dice García Márquez, la vida no es como la vivimos, sino como la recordamos... eso es mi abuelo, esa soy yo y ese también es Kantor (en el fondo somos todos, no? )

6. ¿Cree usted que esta metodología ayuda al discernimiento de limitaciones y facultades en cuanto a formación académica, capacidades creativas, capacidades de trabajo en equipo y otras (defina por favor)? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: Sí lo hace, porque obliga al director a investigar su propio lenguaje en la puesta en escena, tener la capacidad de escuchar y por tanto direccionar el proceso creativo hacia el mejor camino para todos los del equipo trabajo, potenciar las capacidades de todos los miembros del equipo en función de la puesta en escena.

BRUNO CAMACHO: Sí. Pone a prueba muchas competencias y habilidades previamente desarrolladas. Evidencia cuestiones de organización,

responsabilidad, sensibilidad artística. De la mano de una propiocepción y autocrítica, se puede identificar todo esto.

ADOLFO GÓMEZ: Sí, siempre y cuando se ponga en práctica consiente la metodología, así como una buena cantidad de ensayos que le permitan a uno desenvolverse y enfrentarse a las diferentes facultades y limitaciones. En mi caso funcionó para conocerme como lidio con el trabajo en equipo, así como trabajo a la hora de virtualizar.

NATALIA REGIDOR: Sí, porque cada quien propone hasta donde puede, y esto sin desmerecer nada, pero es que así es la vida, todos damos hasta donde podemos, unos más otros menos, y en esos desbalances encontramos un balance orgánico de las cosas. (No sé si estoy hablando muy alternativa jejeje, no es mi intención, pero así me sale). Siempre, naturalmente vamos a buscar el balance de las cosas, como en la teoría sistémica donde todo y todos encuentran su lugar sin imposición. También depende del personaje que les tocó, a veces hay unos que permiten al intérprete tener la capacidad de participar más activamente de la escena y la situación, a veces tocan personajes donde todo lo que les pasa pareciera ser dentro, y el margen de acción se restringe, no porque no se haga nada, sino porque la acción en ese personaje va hacia otro lugar. No sé si me estoy explicando....

7. ¿Qué elementos discrepantes encuentra usted entre la teoría que plantea esta metodología y la práctica de investigación escénica? ¿Por qué?

CRISTINA ARCE: En consecución con el contexto costarricense, esta metodología se debe plantear en espacios en donde exista la disposición y el presupuesto para poder tener un proceso de más de seis meses, el proceso toma tiempo, ya que al incluir todas las propuestas de todos los miembros del grupo toma más tiempo recopilar e incluir las propuestas a la puesta en escena. Creo que la metodología en sí debe de ser flexible en cuanto el presupuesto que la compañía, colectivo o equipo de trabajo obtenga, ya que en el contexto actual es difícil ejecutar este tipo de metodología con la tan atenuante amenaza del aspecto económico y temporal de las personas que se comprometan en el proceso.

BRUNO CAMACHO: Ninguna.

ADOLFO GÓMEZ: Ya lo he mencionado en algunas respuestas, creo que tiene que ver con la definición del material que se crea en improvisaciones y ensayos, es necesario que se lea en algún momento cuando debe definirse, ya que las limitaciones de espacio y tiempo que existen en la escuela de artes dramáticas son muchas, por ejemplo, como estudiantes de Puesta en Escena tenemos un derecho máximo de 6 horas por semana para apartar aulas, sin tomar en cuenta que a veces llevamos otros cursos prácticos que requieren ensayos y por lo tanto de ese tiempo. La metodología al ser

investigativa y fomenta la creación conjunta requiere de mucho tiempo para ser implementada de manera correcta pero las posibilidades son limitadas para ensayar. También eso permitiría que, si el equipo de trabajo no fue el ideal, uno pueda trabajar de manera más concreta.

NATALIA REGIDOR: No sé si entiendo bien esta pregunta, pero trataré de contestarla por lo que entiendo... A ver, cuando empezamos nuestro propio proceso sobre la puesta, queríamos seguirla al pie de la letra, pero en el camino, nos dimos cuenta que no era posible. Porqué? porque el tiempo que disponíamos no era suficiente para hacerla de esa manera, factor posibilidad de ensayos versus tiempo disponible hasta la fecha de examen. Por eso desde el inicio de este cuestionario dije que lo mejor que uno puede hacer con algo es apropiárselo, y eso fue lo que hicimos, nos apropiamos de la metodología del profesor y la adecuamos a nuestras necesidades, con nuestras licencias. A pesar de ello, creo que lo realmente valioso se aprovecho, del paso 1 al paso 4, exceptuando las unidades de intención, donde lo dejamos al trabajo de cada actor y actriz (creo que eso lo manejamos mejor como interpretes) siempre tenemos claro, las necesidades y objetivos del personaje. Pero es que además, particularmente en esta obra de Kantor, las cosas funcionaban más como un coro, que como voces propias, la situación tampoco era muy convencional que digamos. Y por otro lado, como lo señalé anteriormente, las unidades de situación las trabajamos Bruno y yo, porque usábamos demasiado tiempo del ensayo para consensuarla y no todos (casi ninguno) la traía trabajada, así que por



decisión práctica en pos del proceso, decidimos hacerlo nosotros, y pues si los actores tenían algo que agregar lo hacían o si estaban de acuerdo empezábamos a trabajar sobre las improvisaciones.

8. Por favor escriba libremente sobre algo que quiera expresar acerca de su experiencia con el uso de esta metodología y que no expresara anteriormente mediante la contestación del cuestionario.

CRISTINA ARCE: Creo necesario la flexibilidad de los procesos, escuchar a cada persona y atenuar sus potencialidades mediante la reflexión, la paciencia y la escucha, más allá de un proceso que a nivel estético que brinde fórmulas para una forma de dirección, es una guía para encontrar una propia forma de trabajo y un lenguaje creado mediante todos los participantes del proceso.

BRUNO CAMACHO: A través del proceso, aprendí a modificar la metodología a mi conveniencia y necesidad. Esta debe ser la verdadera búsqueda de la metodología y de cualquiera: encontrar mi camino para mis propios procesos y metodología.

ADOLFO GÓMEZ: Solamente quiero rescatar la necesidad de más propuestas metodológicas en nuestra área de estudio, en general del teatro y las artes, es necesario valorar la investigación como forma de creación escénica.

NATALIA REGIDOR: Todo contestado... :)

## Bibliografía

- Abichared, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Madrid: Publicación de la Asociación de Directores de España.
- Abrams, M. H. (1962). *El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición clásica*. Buenos Aires: Nova.
- Adrados, F et al. (1975). *Semiología del teatro*. Barcelona: Planeta.
- Arnaldo, J. (1996). *El movimiento romántico*. En: *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas Vol. 1*. Madrid: Visor.
- Aristóteles. (1969). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Artaud, A. (1987). *El teatro y su doble*. México D.F.: Hermes/Sudamericana.
- Ary, R. y Alpízar, Y. (2015). Proceso colaborativo en artes escénicas: Brasil y Costa Rica. *Telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 11(21), 62-67. Recuperado de: <https://www.telondefondo.org/download.php?f=YXJMi81NjAucGRm&tipo=articulo&id=560>
- Barba, E. y Savarese N. (1988). *Anatomía del actor*. México, Escenología.
- Barba, E. (1994). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogos.
- Barrantes Echevarría, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: EUNED.
- Bergeron, D. y De Sousa G. (1987). *Shakespeare. A study and research guide*. USA: University Press of Kansas.
- Brook, P. (1990). *El espacio vacío*. Barcelona: Nexos.
- Brook, P. (1998). *La puerta abierta*. México: Península.
- Bujaldón, L. et al. (1992). *Comparatística. Estudios de literatura y teatro*. Buenos Aires: Biblos.
- Calvino, I.. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Palomar.
- Cantero, S. (2006). *Dramaturgia y práctica escénica del verso clásico español*. Madrid: Fundamentos.
- Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra. Madrid.

- Chekhov, M. (1954). *Al actor. Sobre la técnica de actuación*. México: Diana.
- Clurman, H. (1990). *La dirección teatral. Notas sobre la puesta en escena*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Croyden, M. (1977). *Lunáticos, amantes y poetas: El teatro experimental contemporáneo*. Buenos Aires: Las paralelas.
- De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- Eisenstein, S. (1994). *El montaje escénico*. México: Gaceta.
- Emigholz, E. (1967). *Treinta y cinco veces Macbeth*. En: *Internationes*. Colonia: Bad Godesberg.
- Fernández Arenas, J. (1988). *Arte efímero y espacio estético*. Barcelona: Anthropos.
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Norma
- Gordon Craig, E. (1987). *El arte del teatro*. México: Gaceta.
- Gorchakov, N. (1956). *Las lecciones de regisseur de Stanislavski*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Grotowsky, J. (1971). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Grotowsky, J. (1970). *Teatro Laboratorio*. Barcelona: Siglo XXI.
- Hornby, R. (1977). *Script into Performance – A structuralist View of a Play Production*. Austin: University of Texas Press.
- Jiménez, S. y Ceballos, E. (1988). *Técnicas y teorías de la Dirección Escénica*. México: Gaceta.
- Kindelan, N. (1996). *Shadows of Realism*. USA: Praeger.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica (tomos 1 y 2)*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Kristeva, J. (1974). *El texto en la novela*. Barcelona: Editorial Lumen.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata., S.L.

- McMillan-Sally Schumacher, J. H. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Meo, A. L. (2010). *Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina*. Revista de Ciencias Sociales 44. Móstoles: Editorial Luis Gómez Encina.
- Meyerhold, V. (1971). *Teoría teatral*. Caracas: Fundamentos.
- Orozco, V. (2002). *Manual básico de iluminación escénica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Patterson, J. (1993). *Liderazgo para las escuelas del mañana*. Wisconsin: ASCD.
- Pavis, P. y Rosa, G. (1994). *Tendencias interculturales y práctica escénica*. México: Gaceta.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gallego, C. (1989). *Shakespeare y la política*. Madrid: Nancea S.A.
- Rodríguez, J. A. (2003). *Teoría de la recepción*. El relato digital. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: [http://www.javeriana.edu.co/relato\\_digital/r\\_digital/teoria/recepcion.html](http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/teoria/recepcion.html)
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill / Interamericana de España.
- Shakespeare, W. (1989). *Hamlet. La tragedia de Romeo y Julieta*. Quito: Libresa.
- Shakespeare, W. (1998). *Ricardo III*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Spang, K. (1991). *Teoría del drama*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Stanislavski, C. (1953). *Un actor se prepara*. México: Constancia.
- Stanislavski, C. (1968). *El arte escénico*. México: Siglo Veintiuno.
- Stanislavski, C. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Stanislavski, C. (1994). *Ética y disciplina. Método de acciones físicas*. México: Gaceta.

Supervielle, P. (21 de agosto del 2018). Gabriel Calderón: En Europa que un actor trabaje más implica una mejoría económica. En Uruguay, no. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/gabriel-calderon-en-europa-que-un-actor-trabaje-mas-implica-una-mejoria-economica-en-uruguay-no--2018821500>

Tompkins, D. L. (1969). *Actuación teatral*. México: Pax.

